

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV

PÉCS, 2007

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV 2007

VIII. évfolyam
1. szám

A kötet (a címek után * megjelöléssel) tartalmazza
a XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus
(Gödöllő, 2006. április 10–12.)
11. szekciójának előadásait is
(*A magyar mint idegen nyelv*)

Hungarológiai Évkönyv 8 (2007)

A magyar egyetemek hungarológiai műhelyeinek kiadványsorozata

Szerkesztőbizottság

Lengyel Zsolt (Veszprémi Egyetem / Pécsi Tudományegyetem)

Maticsák Sándor (Debreceni Nyári Egyetem)

Nádor Orsolya (Károli Gáspár Református Egyetem / Balassi Intézet)

Szépe György (Pécsi Tudományegyetem)

Szili Katalin (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

Szőnyi György Endre (Szegedi Tudományegyetem)

Szűcs Tibor (Pécsi Tudományegyetem)

Tverdota György (MTA Irodalomtudományi Intézet)

Szerkesztők

Nádor Orsolya – Szűcs Tibor

A szerkesztőség címe:

Pécsi Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar

Nyelvtudományi Tanszék

Hungarológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Szeminárium

H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

Tel. / fax: (36-72) 503-600/4335

E-mail: szucs@btk.pte.hu

<http://www.btk.pte.hu/tanszekek/nyelvtud/hung.html>

ISSN 1585-9673

© Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, Pécs, 2007

© Dialóg Campus Kiadó, Pécs, 2007

A mű szerzői jogilag védett. Minden jog, így különösen a sokszorosítás, terjesztés és fordítás joga fenntartva. A mű a kiadó írásbeli hozzájárulása nélkül részeiben sem reprodukálható, elektronikus rendszerek felhasználásával nem dolgozható fel, azokban nem tárolható, azokkal nem sokszorosítható és nem terjeszthető.

TARTALOM

I. NYELVLEÍRÁS – NYELVOKTATÁS – KONTRASZTOK

FANCSALY ÉVA

A magyar nyelv rokonsága 9

MARGARITA KUZNETSOVA

A magyar *elmegy* ige cseremisz megfelelői* 16

INDRA MARKOVA

A számbeli egyeztetés néhány kérdése a magyar és a bolgár nyelvben
(a magyar szakos bolgár hallgatók nyelvi fejlődésének
tapasztalatai alapján) 24

NAGYHÁZI BERNADETTE

Utak és módszerek a szórend tanításában* 30

SZENDE VIRÁG

Szegmentális és szekvenciális tévesztések a magyart idegen nyelvként
tanulók beszédében* 44

VADON ESZTER

Pár- és csoportmunka az idegen nyelvi órán (Egy kurzus tapasztalatai) 61

II. HUNGAROLÓGIA EURÓPÁBAN

KATUS ELVIRA

Magyar mint idegen nyelvi vizsgaközpontok Bulgáriában 71

NÁDOR ORSOLYA

A magyar mint idegen nyelv és a bolognai folyamat* 76

SCHMIDT ILDIKÓ

A magyar mint idegen nyelvi érettségi és a felkészítés jelenlegi lehetőségei 83

III. NYELV – KULTÚRA – KUTATÁSI TERVEK

HORVÁTH JUDIT

Egy reália-korpusz létrehozása* 95

JÓNÁS FRIGYES

Kutatási lehetőségek a magyar mint idegen nyelv szakterületén* 102

IV. TEREPGYAKORLAT A CSÁNGÓKNÁL

BAUMANN TÍMEA

Nyelvélesztés Pusztinán (Egy terepmunka tapasztalatai)..... 113

MOLNÁR MÁRTA

Női lét egy csángó faluban 129

PALLA GYÖNGYI

Vallás és identitás kapcsolata a moldvai csángómagyaroknál 136

V. FORDÍTÁSKRITIKA

DACZI MARGIT

„Die Toten reiten schnell...” Egy Ady-vers összevetése

német fordításával 145

SZÜCS TIBOR

Weöres-versek német és olasz fordításban* 154

VI. KRÓNIKA

CZ. FARKAS MÁRIA

Egy franciáknak írt magyar nyelvkönyv:

Aurélien Sauvageot: *Premier livre de hongrois* 167

MARTON ENIKŐ

Beszámoló egy új hungarológiai műhely születéséről 178

NOVOTNY JÚLIA

Kovácsi Mária, Kozma Endre és Prileszky Csilla hozzájárulása

a magyar mint idegen nyelv oktatásához 185

A 8. szám szerzői

191

Útmutató a Hungarológiai Évkönyv munkatársai számára

192

I. NYELVLEÍRÁS – NYELVOKTATÁS – KONTRASZTOK

Fancsaly Éva

A magyar nyelv rokonsága¹

Ha valaki magyar nyelvet tanít Európában külföldieknek, előbb-utóbb foglalkoznia kell azzal a kérdéssel is, hogy a magyar nyelv mely nyelvcsaládba tartozik, s **mitől finnugor nyelv a magyar**. A következőkben megpróbálom összefoglalni az erre adódó választ, s röviden rámutatni az „alternatív nyelvészetet”² képviselők érveinek gyengeségeire is.

Már a középkorban is feltűnt, hogy a magyar nyelv más, mint az Európában körülötte lévő nyelvek. A középkori héber-magyar nyelvhasználat korában még szinte csak a „szóra”, a szavaknak a „betűkre kivetülő” hasonlóságára épült a rokonítás. De már a 16. századi külföldi nyelvhasználatokban megjelenik a nyelvi szerkezet hasonlósága.

Az európai indoeurópai nyelvek szinte „egyformák”, de legalábbis nagyon hasonlítanak egymáshoz a szerkezet (struktúra) szintjén. Kizárólag a főnévi struktúrát véve alapul, minden európai nyelvben egységesen prepozíció + főnév vagy prepozíció + főnév + főnévi eset felépítésű struktúra található. Ezzel szemben egy szokatlan, ettől elütő nyelv van Európában, a magyar, mely nem alkalmaz prepozíciókat, hanem azokat a főnév után helyezi. Ezt először Sylvester János ismeri fel, s írja meg nyelvtanában (mely sajnálatos módon elkallódott) – kiemelve, hogy a magyar nem az európai nyelvek (görög, latin, német) struktúrájának meghatározó jegyeit viseli magán, hanem teljességgel *más típusú, azaz posztpozicionális nyelv*³.

A 17. században aztán Comenius a magyar nyelv szerkezeti sajátosságát – ti. a posztpozicionális jellegzetességet – a finn nyelvvel veti össze: „vannak olyan nyelvek, amelyekben a „segédzavakat” (*voculas*) nem előre, hanem hátra helyezik (*postponunt*); az európai nyelvek közül ilyen a magyar és a finn nyelv.”⁴ Ténylegesen a magyar és a finn nyelv rokonságát aztán majd Martin Fogel mondja ki 1669-ben kiadott művében,⁵ mely szintén elkallódott, s csak 1888-ban került elő.

¹ Rövidítve elhangzott a SZTE BTK Hungarológia és Közép-Európa Tanulmányok Nemzetközi Oktatási Központ jubileumi konferenciáján (Szeged, 2006. december 8–9.)

² Helyesebbnek tartom ezt és a „laikus” kifejezést használni, mint Rédei Károly „dilettáns nyelvészek” kifejezését, mert ezt semlegesebbnek tartom.

³ Idézi: Hegedűs 2003, 95.

Sylvester, Johannes: *Grammatica Hvngarolatina*. Neansensi. (Reprint, Budapest, 1977. Szerk.: Erdődi József, Molnár József)

⁴ Idézi: Hegedűs 2003, 95.

⁵ *De Lingua indole Finnica Observationes*

Fogel Szenczi Molnár szótára alapján már finn–magyar szóhasonlításokat is végez, de összefoglalja a szerkezeti azonosságokat is: „(...) mindkét nyelvből hiányzik a *nem* (*genus*); mindkét nyelv posztpozicionális jellegű; a birtokragok a szó végére kerülnek; a melléknév a főnév előtt áll; egyik nyelvben sincs *habeo* stb.”⁶

Az alternatív nyelvhasznításokban megjelenő szerkezeti különbségek és egyezések már a középkor óta ismertek (*az agglutinálás túlsúlya, a prepozíciók hiánya, magánhangzó-harmónia, a nyelvtani nem hiánya* stb.), s már akkor a finn nyelvvel hozzák kapcsolatba a magyart. Majd csak a 19. század elején kapcsolják ide a távol-keleti népeket és nyelveket, amikor Max Müller (Klaproth nyomán) azokat a nyelveket, melyek sem az indoeurópai, sem a sémi nyelvcsaládhoz nem tartoznak, turániaknak nevezi. Az altaji turáni nyelvek közé tartozik a magyar és a török is. A legfontosabb turáni nyelvi jelleg a posztpozicionális struktúra és a hangrendi illeszkedés.

Miután a világ nyelveit négy fő típusba soroljuk, s a világ nyelveinek több mint a fele az agglutináló nyelvek közé tartozik, nem lehet véletlen, hogy a magyar nyelvet több mint kétszáz nyelvvel hasonlították össze. Az alternatív nyelvészek ezekből a triviális szerkezeti egyezésből következtetnek a nyelvrokonságra, az agglutináló jelleg és az ebből adódó további jellemzők alapján próbálják a magyar nyelv rokonait máshol keresni. Még az sem igen érdekli őket, hogy a finnugor nyelvcsaládba tartozó nyelvek szintén agglutinálóak.

Az alternatív nyelvészekre jellemző, hogy előszeretettel foglalkoznak a **szókinccsel**, megfeleltetések, etimológiák keresésével, és többségük nem szívesen vizsgálja a nyelv alapvető szerkezetét, mivel ehhez komolyabb felkészültségre lenne szükség. Szerintük a hasonlóság a fontos. A „rokon nyelvek” hasonlítsanak egymásra, mint a német a hollandra, a spanyol a portugálra, a szlovák a lengyelre. De hasonlít-e a magyar a finnre vagy a vogulra? Nyilvánvaló, hogy nem, tehát nem is lehet rokon nyelv. Azzal már kevésbé törődik a laikus, hogy miért nem hasonlít a két nyelv egymásra, mikor váltak el egymástól e nyelvek? Bizonyára meglepődne, ha azt mondanánk, hogy az angol és az olasz nyelv is rokonai egymásnak, sőt még a görög és a német is. A laikus nyelvészt nem érdekli, hogy az újlatin vagy a germán nyelvek mindössze egy-másfél ezer éve különültek el egymástól, a viszonylag egységes ószláv nyelvet beszélő népességgel még honfoglaló magyarjaink is találkoztak a Kárpát-medencében. Ugyanakkor a magyar jó két, két és fél ezer éve vált el legközelebbi nyelvrokonaitól. A laikus nyelvész elsősorban a tipológiai különbségek vagy azonosságok alapján dönt a nyelv eredetéről.

⁶ Hegedűs 2003, 96.

A másik probléma, mely a mai napig jellemző – a kora középkortól kezdődően –, hogy a **nép és a nyelv** összemosódik, felcserélődik, holott már a 7. század tájkán Isidorus Hispalensis is óvott attól, hogy a nyelvet és a nemzetet azonosítsuk egymással. A laikust a nyelvrokonságból nem a nyelv, hanem a rokonság érdekli. Azt gondolja, ha két közösség rokon nyelvet beszél, akkor maguk a beszélők is rokonai egymásnak, azaz a nyelvrokonság egyenlő a néprokonsággal. Sokszor hallunk ilyesmit: „északi rokonaink, a finnek”. Nos, lehet, hogy élnek a Kárpát-medencében olyan emberek, akiknek ősei azonosak voltak a ma élő finnek őseivel, de ezt a nyelvész nem mondja, nem is mondhatja, ő csak azt mondja, hogy ez a két nyelv, a magyar és a finn minden kétséget kizáróan rokon. Ám abból, hogy két közösség rokon nyelvet beszél, még nem következik biológiai rokonságuk. Az amerikai négerrek például (egy húszmillió közösség!) anyanyelvükként egy germán nyelvet beszélnek, az angolt: ebből nem következik, hogy rokonai volnának az ugyancsak germán nyelvet beszélő dánoknak. Létezik ugyanis nyelvcsere, amikor egy közösség átveszi, „adoptálja” egy másik közösség nyelvét. Tehát: azt nem lehet nyelvészeti eszközökkel bizonyítani, hogy a Vereckénél bejött magyarok finnugorok voltak – azaz hogy a vogulokkal, finnekkel, cseremiszekkel biológiai rokonságban álltak volna. Annyi biztos, hogy egy finnugor nyelvet beszéltek: a magyart. A nyelvészet csupán annyit tud bizonyítani, hogy a magyarok valamikor a honfoglalás előtt kapcsolatban álltak a finnugorokkal – akár oly módon, hogy maguk is azok voltak, akár oly módon, hogy valamiért eltanulták a finnugorok nyelvét (ez utóbbi persze a kevésbé valószínű). A nyelvcsere lehetőségét az alternatív nyelvészek is gyakran fölvetik, de módszeres bizonyításuk (hol történt és mikor) elmarad (sőt sokszor az is hiányzik, hogy mely nyelvet cserélték le, s mire).

A nép- és nyelveredet keresése nem azonos a nyelvrokonság kutatásával. Kezdetekben a nyugati nyelvhasonlítási törekvésekben is fontos volt a néperedet, főként a nemzeti presztízs megtalálása. Ezt később felváltotta a nyelveredet, a nyelvrokonság kutatása. Magyarországon azonban ez a változás nem következett be. Mi magyarok elsősorban – mind a mai napig – inkább a néperedetet (őstörténetünket) kutatuk. A nyelveredetet a néperedet alá rendeltük. S a néperedet vizsgálatakor a **nemzeti presztízs** megtalálása a cél. Az alternatív őstörténeti művek a „halzsiros atyafiságot” (a finnugor rokonságot) elvetve olyan népekkel hozza kapcsolatba a magyarságot, amelyek az emberiség egyetemes történelmében jelentős kulturális örökséget hagytak hátra. Ezeknek az írásoknak az a céljuk, hogy egy-egy ilyen népet azonosítsanak a magyarsággal, vagy szoros rokoni kapcsolatba hozzák vele. Ezek révén a magyarok ősei lesznek a sumérok, egyiptomiak, maják, japánok, ujgurok, hunok, törökök stb. Azokat a kulturális értékeket, amelyeket ezek a népek teremtettek, a magyarság tulajdonának és ősi hagyatékának tekintik. Mindezek révén a mai magyarok olyan dicsőséges múltat és évezredek hagyományt mondhatnak maguké-

nak, amely megkülönböztetett szerepet ad nekik az összes ma élő nép között. Van olyan elméletek is, amelyek az egész emberi kultúra gyökerének és megteremtőjének a magyarokat tekintik. Az alternatív őstörténetek a nemzeti identitást, illetve a nemzettudatot dicsőséggé, magabiztossá varázsolják. A fényes nemzeti imázs erősíti a nemzeti, a csoportos és az egyéni öntudatot is, erőt ad a hétköznapi problémák elviselésére, segít átvészelni az átmeneti korban élő emberek bizonytalanságát. Úgy akarják megváltoztatni a nemzeti önképet, hogy egy több ezer éves dicsőséges, büszke múlt megrajzolásával még az évszázados balsors, megvertség is áldozatértéket kapjon, az addig bukások sorozatának tekintett nemzeti múlt pozitív megítélést kaphat.

Az alternatív őstörténetek tehát tekinthetők a nemzet ellen-narratívájának is, hiszen a nemzeti történelemmel szemben kívánnak hatni és érvényesülni. Ezzel a változással azonban megkérdőjeleznek minden eddigi tudást, kétségessé teszik az iskolában tanultakat, s azt sugallják, hogy az általunk ismert történelem hamis értelmezés eredménye. Egyik oldalról tehát dicsőséges és magabiztos önképet sugallnak, a másik oldalról azonban olyan országos és nemzetközi méretű összeesküvést föltételeznek, amely minden igaznak vélt dolgot megkérdőjelez. Tehát egyszerre teszi magabiztossá és ingatja meg olvasóit egész addigi életük során kialakított tudás- és értékrendjükben.

E nézetek veszélyét is ebben látom: olyan hamis nemzeti önképet dédelgetnek, amelynek nyomán – ha elfogadottá lesz, ha bekerül a médián, a közoktatáson keresztül közgondolkodásunkba – a bizonytalan identitású nemzet könnyen válhat valóban nemzeti identitászavarban szenvedő nemzetté. Mégsem lehet megakadályozni e teóriák terjedését; a tiltással is csak az alternatív nézeteket igazolnánk.

Az alternatív őstörténet hirdetői előszeretettel hasonlítják nyelvünket olyan népekéhez, kiktől nem vagy alig maradtak fenn **nyelvi emlékek** vagy azok megfejtetlenek (hun, alán, etruszk, szkíta). A miértről álljon itt egy idézet Bakay Kornél-tól: „Sokan úgy gondolják, hogy a szarmatákhoz, az alánokhoz, a hunokhoz nekünk semmi közünk sincs, mert hiszen – állítják – az előbbiek írni nyelven, a hunok pedig törökül beszéltek. Igen ám, csak hogy néhány alán mondattól eltekintve sem a szkítáktól, sem a szarmatáktól, sem a hunoktól, sem az avaroktól *nem maradt fenn egyetlen egy kifogástalanul értelmezhető nyelvemlék sem, így tehát nincs elvi akadálya annak, hogy genetikailag és nyelvileg is rokon népeknek tekintsük őket, akiknek a nyelve is közel kellett álljon a miénkhöz!*”⁷

A nyelvtörténeti kutatások a nyelvrokonság vizsgálatokor nemcsak két nyelv nyelvészeti összehasonlítását végzik, hanem lehetőleg több föltételezett nyelvre

⁷ Bakay 2005, 15.

végzik el ugyanazokat a vizsgálatokat. Az alternatív őstörténeti művek általában **két nyelvet** hasonlítanak: a magyart és egy másik nyelvet. Nem használnak szisztematikus, több nyelv elemzése alapján létrehozott alapszabály-rendszereket. A nyelvrokonság-kutatás, elsősorban a finnugor nyelvrokonsággal foglalkozó tudósok szakértelmét, kutatási eredményeit egyértelműen elutasítják anélkül, hogy azokat bizonyítanák. Nyelvhasznítási módszerük nagyon gyakran a mai magyar nyelv szókincsének és a másik, akár ókori nyelv akkori szavainak összevetése. Nagyon gyakran teljesen **hiányzik a diakrón szemlélet** a nyelvhasznításkor. Még a magyar nyelv középkori állapotáig is ritkán nyúlnak vissza (amely pedig nemcsak hangtanilag, hanem jelentésstanilag is fontos). A magyarral rokonított másik nyelv történetét sem veszik figyelembe, tehát nemcsak a finnugor nyelvészek, hanem a többi nyelvtörténész véleményét is elutasítják. A kiválasztott nyelv adatainak forrását nem adják meg, és sokszor keverik (megjelölés nélkül) az egy nyelvcsaládba tartozó nyelveket (pl. török).⁸

A rendszerváltás utáni Magyarország egyik legfontosabb feladata volt a nemzeti jelképek megteremtése, esetleg újrateremtése, s ezáltal a nemzeti identitás megerősítése (pl. a koronás címer, a kereszt mint a keresztény Magyarország szimbóluma, a népi kultúra fölértékelődése). Az alternatív őstörténeti munkák gyakran a magyar kultúra nemzeti szimbólumainak tekintett elemeit tekintik a rokonság bizonyítékának. Ilyen szimbólumok például nemzeti jelképeink: csodaszarvas, turulmadár, ló; ételeink: paprikás, pörkölt, gulyás; zene: pentatónia; díszítőelemek: tulipán, inda; népi hímzések motívumai: kalocsai, sárközi – amelyek a magyar kultúra ősiségét hivatottak jelképezni. A szimbólumokkal kapcsolatban nem veszik észre, hogy azok nem honfoglalás előttiék, hanem későbbi fejlődés eredményei (néhányike egy-két száz éves csupán), valamint azt sem, hogy formai vagy használatbeli azonosság önmagában nem jelent sem tárgyi, sem nyelvi szinten azonosságot, közös eredetet.⁹

A **néprajz** területét akkor érintik az alternatív elméletek, amikor egyrészt idegen népek tárgyi, néprajzi, másrészt folklór elemeit kívánják a magyar kultúrával összefüggésbe hozni. Ezek az elméletek nem veszik figyelembe, hogy azok a magyar néprajzi tárgyak, amelyek ma a magyar kultúra szimbólumainak számítanak, nem tartoznak a magyarság kultúrájához a kezdetek óta. S azt sem veszik figyelembe, hogy egy-egy idegen kultúra hasonmásként értelmezett tárgyai szintén nem lehetnek minden esetben a kérdéses kultúra legősibb elemei. Két tárgyat több száz évre visszamenően jelenkori formai hasonlóság alapján egyenlővé tenni tudományos

⁸ Pl. Sára 1995

⁹ Pl. Kiszely munkái

szempontból elfogadhatatlan¹⁰ (pl. Kiszely: kalocsai, sárközi hímzés, festett tulipános láda, székely kapu).

A folklórrol ugyanez mondható el. A folklórral kapcsolatban főleg a magyar ősvallás kérdései vetődnek fel. Ezek közül elsősorban a samanizmus és a táltoshit azok, amelyeket az ősmagyar kultúra sajátosan magyar jellemzőinek tartanak. A honfoglalás előtti magyarság vallására – sajnos – nincsenek egyértelmű választ adó, hiteles adataink. Csak föltételezni lehet egy samanisztikus jellegű vallást, amely egyébként az egész világon elterjedt természetfeletti lényekkel létrehozott kapcsolattartási forma, de ezt bizonyítani nem tudjuk. A táltoshit gyakran szerepel úgy, mint a samanizmus speciális magyar fajtája. De sem a táltos valós személyére, sem pedig olyan kultuszra, amely valóban a táltoshoz kapcsolódott volna, nincsenek adataink. Nem lehet tehát állítani sem azt, hogy az ősmagyar vallás a táltoshit volt, sem pedig azt, hogy a samanizmus elemének bármilyen jelenléte éppen a föltételezett magyar samanizmusból ered.

A tudományos írásmű egyik alapvető kritériuma a szakirodalom használata és az ellenőrizhető **forrásmegjelölés**. Az alternatív őstörténeti írások gyakran elfeledkeznek erről, elméleteiket és adataikat forrásmegjelölés nélkül közlik. Gyakran hivatkoznak egymás tudományos kutatásaira vagy ellenőrizhetetlen, nem hozzáférhető (esetleg nem is létező) forrásokra. A hivatkozások sokszor pontos lelőhelymegadás nélkül történnek, az idézetek általában szövegösszefüggésekből kiragadottak (s ezek többnyire nem jelöltek).

Az alternatív őstörténeti írások **érvelésmódja** is sajátos. A hivatalos tudomány álláspontját azzal semmisítik meg, hogy azt a mindenkori politika és hatalom kiszolgálásának, nem pedig hiteles kutatási eredménynek tartja. Az elutasításon kívül nem foglalkoznak szisztematikus, módszeres bírálattal, általában egyetlen tudományterületet sem kritizálnak. A finnugor összehasonlító nyelvtudomány szabályosnak minősített hangmegfeleléseit a véletlennek tulajdonítják, vagy éppen elmaradott, régi véleménynek. E munkák közös jellemzője, hogy hitelességüket az üldöztetés, elnyomtatás, az elhallgattatás helyzetéből kívánják elérni. Egy ködös, de körvonalazható ellenségképpel szemben fogalmazzák meg magukat (finnugor nyelvészek, MTA, Habsburgok, kommunisták ... stb.).¹¹

Mi hát a teendő? Nem fölényes cáfolatukra, nevetségessé tételükre van szükség, hanem nyilvános vitákra, párbeszédre. A nyilvánosság kapcsán érdemes elgondolkodni azon, hogy a hivatalos és az alternatív őstörténeti elméletek kommunikációja a nyilvánosság mely közegeiben mozog. Általában elmondható, hogy e két

¹⁰ A tárgyi néprajz szimbólumai közül a pörkölttel, gulyással kapcsolatban I. Kisbán 1996.

¹¹ Pl. Bakay 1993

kommunikáció nem találkozik egymással. Azokon a fórumokon, ahol megjelenik valamelyik, ott nem jelenik meg a másik. Ténylegesen nem ütköznek meg, és nem vitatkoznak egymással. Ugyanakkor az is elmondható, hogy egyik oldal sem kritizálja tételesen és módszeresen a másikat. Sem a hivatalos, sem az alternatív szemléletű művekben az egymást kritizáló megjegyzések nem tartalmazznak szisztematikusan végig vitt vitákat, érveket és ellenérveket. (S ez alól véleményem szerint nem kivétel Rédei műve¹² sem.)

Az alternatív őstörténetek a politika segítségével több szálon kapcsolódnak a nyilvánossághoz. Itt azokra a fontos közéleti pozíciókban lévő emberekre gondolok, akik a médiumok segítségével nyíltan vagy burkoltan terjesztik eltérő nézeteiket (Grespi, Kiszely...).

Feltétlenül fontosnak tartom tehát, hogy közoktatásunkban nagyobb hangsúlyt kapjon népünk és nyelvünk története. Ugyanilyen fontosnak tartom nyelvrokonaink kultúrájának megismerését is – bízva abban, hogy anyagi és szellemi műveltségüket megismerve nem kell „dicső nemzetek” felé fordulnunk.

IRODALOM

- BAKAY Kornél 1993. Hogyan lettünk finnugorok? *Hunnia*. 1993. július 25.
- BAKAY Kornél 2005. *Alternatív történelem tankönyv 12–13 éves gyermekek számára*. Budapest
- GYÖRGYDEÁK Anita 2001. *Az alternatív magyar őstörténetek történelmi és társadalmi háttere Magyarországon*. Szakdolgozat. Kézirat
- HEGEDŰS József 2003. *Hiedelem és valóság. Külföldi és hazai nézetek a magyar nyelv rokonságáról*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- KISBÁN Eszter 1996. *Népi kultúra, közkultúra. Gulyás, pörkölt, paprikás*. Budapest
- KISZELY István 1996. *A magyarság őstörténete. Mit adott a magyarság a világnak?* Budapest
- SÁRA Péter 1995. *A magyar–török rokonságról*. Budapest, Püski

¹² Rédei 1998

Margarita Kuznetsova

A magyar *el*megy ige cseremiszi megfelelői*

1. Bevezető

Írásom a magyar *el-* igekötő kontrasztív vizsgálatának egy kis része, amely az *el-* igekötőnek mari (cseremiszi) megfelelőiseivel foglalkozik (Kuznetsova 1999, Kuznetsova / Pusztay 2001).

A tanulmány alapjául Wolfgang Schlachter – János Pusztay „Morpho-semantische Untersuchung des ungarischen Verbalpräfixes *el-* (Auf dem Hintergrund deutscher Entsprechungen)” c. monográfiája (Budapest, 1983), valamint a benne levő *el-* igekötő korpusza szolgál.

2. A mari nyelv rövid ismertetése

A cseremiszi nyelv genetikai szempontból uráli nyelv. A szomszédos mordvin nyelvvel együtt a finnugor nyelvcsalád ún. volgai ágához tartozik.

Areális kapcsolatok alapján a cseremiszi nyelv a Volga–Káma nyelvcsaládhoz tartozik, amelynek a mari nyelven kívül a finnugor nyelvekből a mordvin, az udmurt, a komi, a török nyelvekből pedig a tatár, a csuvas és a baskír tagja. A nyelvcsaládon belül a mari nyelvre évszázadokon át nagy hatással volt két szomszédos török nyelv: a tatár és a csuvas nyelv.

Tipológiai szempontból a mari nyelv a többi uráli nyelvhez hasonlóan agglutináló nyelv. A marira mint tipikus agglutináló nyelvre nem jellemzők sem az igekötők, sem az előljárószavak.

3. A magyar *el-* igekötő rövid története

A modern magyar nyelvben 82 igekötő és 11942 igekötős ige létezik, köztük 1437 *el-*igekötős ige 2949 releváns jelentéssel, tehát az *el-* igekötős igék az összes igekötős igék 12,03%-át teszik ki (Schlachter / Pusztay 1983, 29).

A magyar igekötők fejlődésére, a funkciók kiterjesztésére minden valószínűség szerint nagy hatással volt a német nyelv. Az igekötők mindkét nyelvben elsősorban a

mozgást jelentő igékre jellemzők, etimológiailag a térjelölő viszonyokból fejlődtek ki, és a helyjelölő határozókra vezethetők vissza. Az igekötők régi szemantikái (határozói) funkciói jól megfigyelhetők a *megy* igének különböző igekötős formáin:

<i>magyar</i> megy	<i>német</i> gehen	<i>cseremisiz</i> kajaš
bemegy	hine in gehen	puraš
kimegy	hina us gehen	lektaš
felmegy	hina uf gehen	küzaš
lemegy	hin un tergehen	volaš

A cseremisizben a táblázat alapján a magyar és német igekötős igéknek külön ige felel meg. Formálisan lehet a határozószók segítségével igekötős igeszerű szerkezeteket képezni, mint pl. *tüŷö kajaš* ‘kimegy’, *küškö kajaš* ‘fölmegy’, de az irodalmi nyelvben nem használatosak. Viszont az irányt jelentő igék mellett a határozószó gyakran megjelenik, és erősíti az irány kifejeződését: *küškö küzaš* ‘fölfelé fölmenni’, *tüŷö lektaš* ‘kifelé kimenni’ stb.

Az *el-* igekötő fejlődése a következőképpen mutat: *el* < *elé* (*latívusz*) < *elő* < f.-u. **e*de ‘először, először’ (Schlachter/Pusztay 1983, 22). A nyelvújítás időszakára éri el az *el-* igekötő fejlődése csúcspontját: a német nyelv hatása alatt az igekötő sok igehez kapcsolódott, egy igetöből különböző jelentésű és funkciójú igéket képzett; pl. az *elmegy* igének 34 jelentése, az *elvisz*-nek 21, az *eláll* igének 17 jelentése van stb.

Az *el-* igekötő elsősorban az akcióminőséget, a verbum finitum által kifejezett cselekvés fajtáit, a cselekvés módját fejezi ki. Olyan fajtákat szoktak megkülönböztetni, mint pl. dinamikus, statikus, rezultatív, kurzív, duratív, terminatív, perfektív, imperfektív, iteratív, momentán stb. Az akcióminőség (*Aktionsart*) rokonságban áll az igeaspektussal, mert az aspektusformák képzését minden esetben az ige akcióminősége irányítja. A magyar igekötők így módon az aspektualitást is kifejezik (l. Pusztay 2000, 26): *megy* (kurzív, duratív, imperfektív) – *elmegy* (az esze) (rezultatív, terminatív, perfektív); *jön* (kurzív, duratív, imperfektív) – *eljön, megjön* (rezultatív, terminatív, perfektív) stb.

4. Az *elmegy* ige elemzése

Az *elmegy* igének 34 releváns jelentése van (Pusztay/Schlachter 1983, 208-209):

megy =	kajaš		tőige	konverbum	más ige
elmegy	1		kajaš	<i>lekt3n kajaš</i>	
elmegy	2 (világgá)	(<i>tüñaške</i>)	kajaš	<i>lekt3n kajaš</i>	
elmegy	3 (autóval)	(<i>mašina dene</i>)	kajaš	<i>lekt3n kuðalaš</i>	
elmegy	4 (vmi előtt)			<i>kuðal ertas</i>	
elmegy	5 (vonat)	(<i>poezd</i>)	kajaš		
elmegy	6 (futásban lehangy)	(<i>kuržmašte</i>)		<i>erten kajaš</i>	
elmegy	7 (gyalog, vhova)		jol3n kajaš	<i>lekt3n ošk3laš</i>	
elmegy	8 (vmeddig)		kajaš	<i>mien šuas</i>	
elmegy	9 (vkiért)			<i>mien tolaš, puren lektas</i>	
elmegy	10 (vki elé)		βaštareš kajaš		
elmegy	11	(<i>ser3š</i>)	kajaš		
elmegy	12 (felhők)	(<i>pil</i>)		<i>erten kajaš</i>	<i>šalanaš</i>
elmegy	13 (nap)	(<i>keče</i>)			<i>šinčaš, jomaš</i>
elmegy	14 (idő)	(<i>žap</i>)	kajaš		<i>ertas</i>
elmegy	15 (fizetés)	(<i>pašaðar</i>)	kajaš		<i>p3taš</i>
elmegy	16 (hó)	(<i>lum</i>)	kajaš	<i>šulen p3taš</i>	
elmegy	17 (étvágy)	(<i>kočm3šumo</i>)			<i>ertas, p3taš</i>
elmegy	18 (esze)		uš kajaš		
elmegy	19 (meghal)	βes tüñaške kajaš			<i>kolaš</i>
elmegy	20 (feleségül)	marlan kajaš			
elmegy	21 (orvosnak)	vračlan (tunemaš) kajaš			
elmegy	22 (napszámba)	(<i>keč3ðar</i>)	pašaš kajaš		
elmegy	23 (vmeddig)			<i>mijen šuas</i>	<i>šuas</i>
elmegy	24 (a 4. fejezetig)	(<i>n3l3mše užaš3š</i>)			<i>šuas</i>
elmegy	25 (vonat vmi előtt)	(<i>poezd</i>)		<i>kuðal ertas</i>	
elmegy	26 (út)	(<i>korno</i>)	kajaš		<i>šujnaš</i>
elmegy	27 (egyedül is)	(<i>šket</i>)		kaen kertaš	
elmegy	28 (óra, évekig)	(<i>šayat, ij dene</i>)			<i>koštaš</i>
elmegy	29 (a maga lábán)	(<i>škeβuja</i>)		kaen kertaš	
elmegy	30 (a szaván)	<i>šomakše dene miind3rkö ot kaj, tuð3n mutš3m um3laš ok lij</i>			
elmegy	31 (a több között)	(<i>šuko koklašte</i>)	kajaš		<i>jöraš</i>
elmegy	32 ez még csak elmegy	(<i>tiðat</i>)	kajaš		<i>jöraš</i>
elmegy	33 (megteszi)				<i>jöraš</i>
elmegy	34 (30 esztendősnék)			(<i>kumlo</i>)	<i>ijašla kojaš</i>

A táblázat alapján elmondható, hogy az *elmegy* ige egy-egy releváns jelentését többféleképpen lehet cseremiszre fordítani:

- (a) egy ige: 5, 11, 28, 33 = 4,
- (b) két különböző ige: 13, 14, 15, 17, 26, 31, 32 = 7,
- (c) egy tőige + konverbum-konstrukció: 1, 2, 3, 6, 8, 12, 16, 23 = 8,
- (d) csak konverbum-konstrukció: 4, 9, 25, 27, 29 = 5,
- (e) sima leírás: 10, 18, 20, 21, 22, 24, 30, 34 = 8
- (f) leírás + konverbum-konstrukció: 7 = 1,
- (g) leírás + tőige: 19 = 1.

4.1. Az ige mint megfelelés

(a) Tőige

Egyszerű tőige, valamennyi esetben más igékkel együtt; az *elmegy* ige 34 jelentéséből 11 esetben fordul elő (1. az (a) és a (b) alatt). Ami a *kajaš* igét illeti, az igék fordítása alapján az mondható, hogy az *elmegy* ige jelentéseit elvben a mari megfelelőjével lehetne fordítani (*megy* = *kajaš*) – természetesen, ha figyelmen kívül hagyjuk a kontextust (1. a táblázatban a *tőige* alatt = 20). A cseremisz *kajaš* mint önálló tőige csak 7 esetben szerepel (5, 11, 14, 15, 26, 31, 32). A 5. példával kapcsolatban azt szeretném hangsúlyozni, hogy az igét olyan kontextusban lehet használni, ha van mellette valamilyen idő határozószó, amelynek az a funkciója, hogy egy duratív igét (*poezd kaja* ‘megy a vonat’) rezultatív jelentésű igévé változtasson, cselekvést konkretizáljon (*poezd ik šayat 3šte kaja* ‘a vonat egy óra múlva elmegy’). A következő esetekben (14, 15, 31, 32) a *kajaš* igét kiegészíti még: *ertaš* ‘elmúlik, elhalad’, *p3taš* ‘végződik, elfogy’, *jöraš* ‘megfelel’. Ezek a konkrét jelentésű igék és azok az igék, amelyek a 13-as, 17-es, 28-as és 33-asban szerepelnek, a magyar *elmegy* ige valamilyen kontextuális szinonimái: (*keče*) *šinčeš* ‘a nap lemegy (szó szerint: ’leül’, *jomeš* ‘a nap eltűnik’ (13), *kočm3šumo erta* ‘az étvágy elmúlik’, *p3ta* ‘végződik, véget ér’ (17), *šayat ij šene košteš* ‘az óra évekig jár’ (28), *iktaž-molan jöraš* ‘vminek megfelel’ (33). A felsorolt tőigék jelentése nem egyezik meg az igekötő nélküli magyar igéével, de legtöbb esetben ugyanúgy valamilyen mozgást jelentő igék: *ertaš* ‘elmúlik’ *šinčaš* ‘leül’, *koštaš* ‘jár’, *šujnaš* ‘húzódik’ (1. *deverbális ige* alatt), *p3taš* ‘végződik, elfogy’. A *jöraš* ‘megfelel’ (31–33) egyetlen statikus igeként – az *elmegy* igét átvitt értelemben történő használatakor (MNYÉS II: 232) – jelenik meg a mari nyelvben.

(b) **Deverbális ige:** *elmegy* (út) (26): (*korno*) *šujnaš* ‘húzódik’ < *šujaš* ‘húz’

4.2. Konverbum-konstrukció (páros ige, gerundiális szerkezet mint megfelelés)

A konverbum-konstrukció két önálló igéből áll: a jelentéshordozó főige gerundium alakjából és a jelentését vesztő, grammatikai funkciót viselő segédigéből. A mari nyelvben aspektualitás, elsősorban a cselekvés perfektivitásának kifejezésére szolgál. Az *elmegy* ige a legtöbb esetben aspektualitás szempontjából a cselekvés befejezettségét fejezi ki, ezért a cseremisz megfelelők között gyakran gerundiális szerkezetek fordulnak elő (34 esetből 14-ben).

A gerundiális szerkezetek a *kajaš* igével két csoportra oszthatók:

(a) *kajaš* mint főige (27, 29 = 2): mindkét példában ragozott igealakként a *kertaš* ‘tud, képes’ szerepel. A *kertaš* ige ezekben az esetekben visszaadja „az *el-* igekötőnek azt a jelentését, amikor valamely cselekvés huzamosabb ideig vagy nagyobb térben való megvalósulásának képességét fejezi ki” (Kuznetsova / Pusztay 2001, 85), ezért a gerundiális szerkezetek között sajátos csoportot alkotnak: *šket kaen kerteš* ‘egyedül is elmegy’, *škeβuja kajen kerteš* ‘a maga lábán (szó szerint: a maga fejével) elmegy’.

(b) *kajaš* mint segédige a cselekvés perfektivitásának kifejezésére (1, 2, 6, 12 = 4): *lekt3n kajaš: leктаš* ‘kimegy’ (1, 2), *erten kajaš: ertaš* ‘elhalad’ (6, 12). Az első és a második esetben a konverbum-konstrukció a fordítás második lehetőségeként áll, a 6. esetben fővariánsként, s a 12. esetben a gerundiális szerkezetnek szinonimája van: *šalanaš* ‘eloszlik, elolvad’.

Az egyéb konverbum-konstrukciókban főigeként lép föl:

- *mijas* ‘odajön, odamegy’ (8, 9, 23),
- *kuδalaš* ‘megy (autó/autóval stb.) (4, 25),
- *puraš* ‘bemegy’ (9),
- *šulaš* ‘olvad, elolvad’ (16).

A példákban a legtöbb esetben a főige szerepét a mozgást jelentő igeik játsszák, amelyek szemantikailag a *kajaš* ‘megy’ igével kapcsolatban állnak. A ragozott igealakok ugyanúgy mozgást jelentő igeik (*šuaš* ‘eljut’, *tolaš* ‘jön, eljön’, *ertaš* ‘elhalad’, *leктаš* ‘kimegy’, *p3taš* ‘elfogy, végződik’), amelyek itt a cselekvés befejezettségét, eredményességét fejezik ki.

Néhány szó a következő két konverbum-konstrukcióról: *lekt3n kuδalaš* ‘elmegy (az autóval)’ (3), *lekt3n ošk3laš* ‘elmegy gyalog’ (7), ahol *leктаš* ‘kimegy’, *kuδalaš* ‘utazik, (járművön) megy’, *ošk3laš* ‘lépked’. Olyan igenévi szerkezetek, amelyekben mindkét igenek a jelentése megmarad, azonos: *lekt3n kuδalaš* ‘kimenve megy (járművön)’, *lekt3n ošk3laš* ‘kimenve lépked’. Itt a *leктаš* ige funkciója megegyezik az *el-* igekötő funkciójával.

4.3. A körülírás mint megfelelés

A körülírások száma az *elme*gy ige fordítása alapján 10. Két esetben (7. és 19.) a körülírások mellett használható még gerundiális szerkezet (*lekt3n ošk3laš* ‘elme^{gy} gyalog’) és a tőige (ld. *kolaš* ‘elme^{gy} = meghal’). A körülírásokkal kapcsolatban azt mondhatjuk, hogy a *kajaš* ige szerkezetek (l. a táblázatban a *tőige* alatt) – mint *jol3n kajaš* (7), *βaštareš kajaš* (10) *uš kajaš* (18), *βes tiñaške kajaš* (19), *marlan kajaš* (20) – frazeológiai egységek. Frazeológiai jelentésűek ugyanígy: (a) *vračlan (tunemš) kajaš* ‘orvosnak elme^{gy}’ (21), ahol a *vrač* ‘orvos’ helyére akár minden szakma elnevezését be lehet helyettesíteni. A zárójelben megadott *tunemaš* ‘tanul’ ige konkretizálja a szituációt, de nem kötelező; (b) *pašaš kajaš* ‘munkára menni’ (22).

A körülírásokat az alábbi csoportokra oszthatjuk:

- (1) határozószó + ige:

jol3n kajaš ‘elme^{gy} /gyalog’ (7)

- (2) latívusz + ige:

βaštareš kajaš ‘elme^{gy} vki elé’ (10)

βes tiñaške kajaš ‘elme^{gy} (meghal)’ (19)

(*keč3dar*) *pašaš kajaš* ‘elme^{gy} (napszámba)’ (22)

(*n3l3mše*) *užaš3š šuaš* ‘elme^{gy} (a 4. fejezetig)’ (24)

- (3) nominatívusz + ige

uš kajaš ‘elme^{gy} (az esze) (18)

- (4) datívusz + ige

marlan kajaš ‘elme^{gy} (feleségül)’ (20)

vračlan kajaš ‘elme^{gy} (orvosnak)’ (21)

- (5) komparatívusz + ige

(*kumlo*) *ijašla kojaš* ‘elme^{gy} (30 esztendősnak)’ (34)

- (6) az *elme*gy ige (és kontextusa) jelentését magyarázó körülírás:

šomakše đene miünd3rkö ot kaj ‘a szaván nem jutsz messzire’

tuđ3n mutš3m um3laš ok lij ‘a szavát nem lehet érteni’

5. A cselekvés minőség

Cseremisiz megfelelői alapján az *el-* igekötő az *elme*gy ige esetében két ellentétes – duratív és rezultatív – akcióminőséget jelöl. A példák többsége rezultatív jelleget fejez ki: 34 jelentésből 23 rezultatív cselekvésként magyarázható; duratív cselekvés 2 esetben mutatkozik: *elme*gy (*út*) ‘(korno) kaja’ (26) és *elme*gy (*óra, évekig*) ‘šayat ij đene košteš’ (28). Ugyanakkor az *elme*gy neutrális (semleges) maradhat (27, 29, 31–34). A neutrális cselekvés az *elme*gy ige átvitt jelentéseivel áll kapcsolatban.

6. Összefoglalás

A magyar *elme*gy igét a mari nyelvre három módon lehet fordítani: igével (tő- vagy képzett igével), gerundiális szerkezettel és körülírással:

	<i>esetek száma</i>	<i>%</i>
ige (tő- és képzett ige)	11	32,4%
gerundiális szerkezet	5	14,7%
leírás	8	23,5%
tőige + gerundiális szerkezet	8	23,5%
körülírás + gerundiális szerkezet	1	2,9%
körülírás + tőige	1	2,9%

E táblázat egy másik változata a következőképpen fest:

ige (tő- és képzett ige)	20
gerundiális szerkezet	14
körülírás	10

Mindkét táblázat alapján azt állíthatjuk, hogy az *elme*gy ige cseremisiz megfelelőiben az első helyen az ige (itt egy igét kivéve tőige) áll. A konverbum-konstrukció és a körülírás körülbelül azonos arányban fordul elő. A körülírással szerkesztettek között gyakoriak a *latívusz + ige* (4 eset) és a *datívusz + ige* (2 eset) szintagmák.

A magyar és a mari tőigék *kajaš ~ megy* jelentése 66,6%-ban megegyezik. (Ide tartoznak a tőige mint megfelelés mellett a körülírások és a gerundiális szerkesztetek a *kajaš* igével, amelyben főigeként lép föl.)

Ami az akcióminőséget illeti, azt mondhatjuk, hogy a cseremisiz *kajaš* tőige duratív és imperfektív, az adott kontextusban az ige jelentése konkretizálódik, imperfektív jellegű lesz. A többi cseremisiz tőige rezultatív jelentésű – két igét kivéve: *koštaš* ‘jár’ (duratív) és *jöraš* ‘megfelel’ (neutrális). Alapjában véve az akcióminőség szempontjából a cseremisiz igék a magyar *elme*gy igével azonban megegyeznek.

IRODALOM

- KUZNETSOVA, Margarita 1999. Die tscheremissischen Entsprechungen der ungarischen *el*-Verben. In: *Europa et Sibiria*. Gedenkband für Wolfgang Veenker – Veröffentlichungen der Societas Uralo-Altaica, 51. – Wiesbaden. 279-291.
- KUZNETSOVA, Margarita – PUSZTAY, János 2001. Az *el*- igekötő mari (cseremisiz) megfelelői. In: *Egyesülési folyamatok Közép-Európa nyelveiben (igekötő-vizsgálatok)*. Genius loci (Szerk.: Puszta János). Szombathely. 79-92.

- PUSZTAY, János 2000. *Szakszógyűjtemény az uráli nyelvek tanulmányozásához*. Az Uralisztikai Tanszék Kiadványi 8. Szombathely
- SCHLACHTER, Wolfgang – Pusztay, János 1983. *Morpho-semantiche Untersuchung des ungarischen Verbalpräfixes el- (Auf dem Hintergrund deutscher Entsprechungen)*. Budapest
- MNyÉS = A magyar nyelv értelmező szótára II. (e–gy). Budapest, Akadémiai Kiadó, 1982

Indra Markova

A számbeli egyeztetés néhány kérdése a magyar és a bolgár nyelvben

(a magyar szakos bolgár hallgatók nyelvi fejlődésének
tapasztalatai alapján)¹

A Szófiai Ohridai Szent Kelemen Egyetemen 1984 óta létezik főszakként a magyar szak, amely eredetileg az Angol Filológia, majd később, 1990-től a Klasszika-Filológia Tanszék (a Klasszikus és Modern nyelvek Karának) részeként működik. A szakpárosítás nem kötelező, bár a hallgatók egy része általában a 4. szemeszter után fölvehet más idegen nyelvi szakot, esetleg más főszak mellett felveheti a magyart. A felvételi vizsga nem magyar nyelvből, hanem szabadon választott más idegen nyelvből áll, mivel Bulgáriában középiskolai szinten sehol sincs magyar nyelvi oktatás. A magyar szakra mint főszakra évente felvett hallgatók száma 8 és 18 között ingadozik, illetve bizonyos időszakonként 5–6 fős csoportok csökkentett óraszámban, külön tanterv szerint tanulnak magyart mellékszakként. A főszakon az eredetileg egységes 5 éves képzés újabban, 1999 óta két fokozatúvá változott, mégpedig 8 szemeszteres *bakalaver* (BA) és további három féléves *magiszteri* (MA) fokozatra. A képzés alatt a hangsúly a gyakorlati magyar nyelv elsajátítására és a javarészt magyar nyelven előadott elméleti tantárgyak mellett a fordítás elméletére és gyakorlatára kerül, hiszen a végzett hallgatók többnyire fordítóként és tolmácsként tudnak elhelyezkedni. A főszakon a képzés összesen kb. 3000 óra a *bakalaver* szinten és további 780 óra a *magiszteri* fokozaton.

A magyar szakos hallgatók, mire az egyetemre kerülnek, már tanultak egy vagy két idegen nyelvet, ez viszont kivétel nélkül indoeurópai nyelv. Így érthető, hogy tanulásuk, tanításuk folyamán a magyart mindig oppozícióba állítják, illetve a magyart oktató tanár kontrasztív alapon tanít, s a nyelvi órákon a nagyobb figyelmet, időt és energiát nem is annyira a nyelvi univerzálékra, hanem a divergens vonásokra, a magyar nyelvnek az indoeurópai nyelvektől, leginkább a bolgár nyelvtől eltérő egyes specifikus vonásaira fordítja.

¹ Elhangzott: a XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson (Miskolc, 2005. április 8.)

Ezek közül – mint a bolgár anyanyelvűek számára legfontosabbakat – az alábbiakat sorolnám fel: a magyar hangsúly, intonáció és kiejtés; a magánhangzó-illeszkedés; az agglutináló típusú szóalakok felépítésének, főleg a névszói paradigmáknak az elsajátítása; a sajátosan magyar (paradigmatikus birtokjelekkel történő) birtokviszony kifejezése; a nominativusi mondatokban a létige hiánya; a két nyelvben a névelő használatában jelentkező eltérések; a magyarban meglévő két igeragozás szabályainak megértése és helyes alkalmazása; az egyeztetési szabályokkal összefüggő magyar nyelvi sajátosságok; a magyar igekötők funkciói és szórendi helye; a specifikus magyar szórend és az ezzel kapcsolatos kérdéskör stb. (Маrkova 2004).

E rövid ismertetés célja, hogy a szak keretén belül immár több mint 20 éve folyó magyar mint idegen nyelvi oktatás tapasztalatai alapján körvonalazza azokat a nyelvi nehézségeket, amelyek a magyarul tanuló bolgár diákoknál a számbeli egyeztetési szabályok helyes használatának elsajátítása, a magyar nyelvű szöveg megalakítása, illetve a bolgárról magyarra fordítás során merülnek fel. Ki kell emelnem, hogy összevetésem gyakorlati célú, s ezért nem mélyedek el a két vizsgált nyelv grammatikai kifejezőeszközeinek tárgyalásában, sem pedig az érintett egyeztetési szabályokban nyomon követhető, az adott nyelv történeti fejlődése során bekövetkezett változásokban; továbbá azt is, hogy feldolgozásom nem érinti az esetlegesen nyelvjárásokban előforduló, a normatív köz- és irodalmi nyelvhez képest eltéréseket mutató jelenségeket sem.

Előre kell bocsátanom még, hogy a grammatikai egyeztetés számban, személyben és egyéb vonatkozásban sokszor elválaszthatatlan egymástól. Jelenlegi előadásom keretében viszont csak a számbeli egyeztetés néhány kérdését érintem; a többire esetleg csak utalok. A vizsgált szintagmát egyszerű vagy összetett mondatba mint minimális kontextusba helyezve mutatom be. Ismertetésemnél kiindulási alapul a bolgár nyelvi, az egyeztetés szempontjából bizonyos „típust” képviselő – az első-, illetve másodéves hallgatók magyar nyelven írott dolgozataiból idézett – példáknak a bolgár nyelvi megfelelőjét adom meg, mivel a tanulás során leginkább anyanyelvük hatására alkotják meg hallgatóink a „hibás” magyar szerkezeteket, illetve mondatokat. A problémás kérdéseket olyan sorrendben érintem, amely bizonyos fokig érzékelteti a nehézségek fokozódását is.

1. Az magyar alany–állítmányi szintagmákon belüli számbeli egyeztetésben megfigyelt (a két nyelv egyeztetési szabályainak eltéréséből adódó) leggyakrabban előforduló hibák

1.1. Ha a mondat alanya a személyes névmás magázó udvarias alakja, az állítmány a magyarban egyes szám harmadik személyű, a bolgárban pedig kötelezően többes szám második személyű (Мутафчиева и пр. 1998).

*Вие ни помогнахте с полезни съвети. *Ön (maga) hasznos tanácsokkal segítettetek. Helyesen: Ön (maga) hasznos tanácsokkal segített-g.*

Az ilyen típusú helytelen mondatok általában csak a képzés kezdetén, tehát alapfokon fordulnak elő.

1.2. Ha az alany formailag többes számú tulajdonnév, de fogalmat jelöl, az alany és az állítmány közötti egyeztetés a bolgárban alaki, a magyarban viszont értelmi.

*Съединените американски щати не се присъединиха към предложението. *Az Egyesült Államok nem csatlakoztak a javaslatához. Helyesen: Az Egyesült Államok nem csatlakozott a javaslatához.*

A hibás alaki egyeztetést mutató megoldások hasonló esetekben általában könnyen kiküszöbölhetők.

1.3. Több egyes szám 3. személyű személyeket jelölő alany esetén az alany és az állítmány közötti egyeztetés a bolgárban többnyire értelmi (Мутафчиева и пр. 1998), a magyarban viszont alaki is és értelmi is lehet. Abban az esetben viszont, ha az alany nem személyeket, hanem tárgyakat jelöl, a magyarban szabályosan inkább az alaki egyeztetés fogadható el (Rácz 1976; Deme 1960). E szabályok következetes alkalmazása már több gyakorlást igényel.

Юлия и Мария работят в библиотеката. Júlia és Mária a könyvtárban dolgozik. ~ Júlia és Mária a könyvtárban dolgoznak.

*На масата го чакаха една книга, една тетрадка и една писалка. *Az asztalon egy könyv, egy füzet és egy toll vártak rá. Helyesen: Az asztalon egy könyv, egy füzet és egy toll várt-g rá.*

Ugyanakkor személyeket jelölő, egyes számú halmozott alany esetén a magyarban, ha az állítmány eleinte egyes számú is, új mondatban vagy tagmondatban átcsaphat többes számba (Rácz 1976, 51):

*Петър и Мария искаха да си купят халки, затова попитаха къде могат да се намерят. *Péter és Mária jegygyűűiket akartak vásárolni, ezért megkérdezték, hol lehet kapni. Helyesebb: Péter és Mária jegygyűűűt akart-g vásárolni, ezért megkérdezték, hol lehet kapni.*

Példamondatunk a két nyelvben egyeztetés szempontjából más eltérést is mutat, mégpedig a tárgyas szintagmán belül. A bolgár mondatban a tárgy többes száma a visszaható (*си купят*) igealak mellett egyértelműen kifejezi azt, hogy csak *egy pár (két) jegygyűrűről* van szó, míg a magyar mondatban a tárgy többes számú alakja kétértelmű, lehetséges értelmezése: esetleg kereskedelmi céllal *sok jegygyűrűt* akartak vásárolni.

Bonyolultabb mondat szerkezetekben, ha birtokos személyjeles szó vagy értelmező is van a mondatban, illetőleg vonatkozó mellékmondat csatlakozik az alanyhoz, a magyar nyelvi helyes megoldás megkeresése még további nehézséget okoz:

В деня на свадбата си Иван и съпругата му си направиха снимки. Iván és felesége esküvőjük napján fényképeket készítettek. Vagy: *Iván és felesége esküvője napján fényképet készített-ő.*

2. A minőségjelzős szintagmák belüli számbeli egyeztetésében megfigyelt (a két nyelv egyeztetési szabályainak eltéréséből adódó) leggyakrabban előforduló hibák

2.1. A magyar nyelvben a minőségjelző általában nem egyezik meg jelzett szavával, nem veszi fel annak ragját és jelét (Benczédy és mások 1985, 341), a bolgárban viszont a minőségjelzőt kötelezően egyeztetjük számban és nemben (Мутафчиева и пр. 1998). Helyes használatuk elsajátítása inkább az első évben okoz gondot.

*Награди́ха добрия́ ученик. A jó tanulót kitüntették. Награди́ха добрѹмѹ учени́цѹ. *A jók tanulókat kitüntették. *A jókat tanulókat kitüntették.* Helyesen: *A jó-ő tanulókat kitüntették.*

Ugyanakkor ha a minőségjelzős szintagmából transzformációval értelmező jelzős szintagmát alkotunk, az előző analógiájára a hallgatók „elfelejtik” számban és egyéb jelekben illetve ragokban egyeztetni a jelzettet és a jelzőt.

*A piros táskák itt vannak. → *A táskák, piros-ő, itt van-ő. *A táskák, piros-ő, itt vannak.* Helyesen: *A táskák, a pirosak itt vannak.*

2.2. A főnévi mutató névmási jelző esetében viszont a magyarban, ha közöttük áll a határozott névelő, a számbeli és ragbeli egyeztetés kötelező (Benczédy és mások 1985, 341). A névszóragozás hiánya miatt a bolgárban ilyen esetben ragbeli egyeztetésről nem beszélhetünk, viszont kötelező a számbeli és nembeli egyeztetés.

Példamondatunk a két nyelvben egyeztetés szempontjából más eltérést is mutat, mégpedig a tárgyas szintagmán belül. A bolgár mondatban a tárgy többes száma a visszaható (*си купям*) igealak mellett egyértelműen kifejezi azt, hogy csak *egy pár (két) jegygyűrűről* van szó, míg a magyar mondatban a tárgy többes számú alakja kétértelmű, lehetséges értelmezése: esetleg kereskedelmi céllal *sok jegygyűrűt* akartak vásárolni.

Bonyolultabb mondat szerkezetekben, ha birtokos személyjeles szó vagy értelmező is van a mondatban, illetőleg vonatkozó mellékmondat csatlakozik az alanyhoz, a magyar nyelvi helyes megoldás megkeresése még további nehézséget okoz:

В деня на свадбата си Иван и съпругата му си направиха снимки. Iván és felesége esküvőjük napján fényképeket készítettek. Vagy: *Iván és felesége esküvője napján fényképet készített-ø.*

2. A minőségjelzős szintagmák belüli számbeli egyeztetésében megfigyelt (a két nyelv egyeztetési szabályainak eltéréséből adódó) leggyakrabban előforduló hibák

2.1. A magyar nyelvben a minőségjelző általában nem egyezik meg jelzett szavával, nem veszi fel annak ragját és jelét (Benczédy és mások 1985, 341), a bolgárban viszont a minőségjelzőt kötelezően egyeztetjük számban és nemben (Мутафчиева и пр. 1998). Helyes használatuk elsajátítása inkább az első évben okoz gondot.

*Награди́ха добрия́ ученик. A jó tanulót kitüntették. Награди́ха добрѹмѹ учени́цѹ. *A jók tanulókat kitüntették. *A jókat tanulókat kitüntették.* Helyesen: *A jó-ø tanulókat kitüntették.*

Ugyanakkor ha a minőségjelzős szintagmából transzformációval értelmező jelzős szintagmát alkotunk, az előző analógiájára a hallgatók „elfelejtik” számban és egyéb jelekben illetve ragokban egyeztetni a jelzettet és a jelzőt.

*A piros táskák itt vannak. → *A táskák, piros-ø, itt van-ø. *A táskák, piros-ø, itt vannak.* Helyesen: *A táskák, a pirosak itt vannak.*

2.2. A főnévi mutató névmási jelző esetében viszont a magyarban, ha közöttük áll a határozott névelő, a számbeli és ragbeli egyeztetés kötelező (Benczédy és mások 1985, 341). A névszóragozás hiánya miatt a bolgárban ilyen esetben ragbeli egyeztetésről nem beszélhetünk, viszont kötelező a számbeli és nembeli egyeztetés.

*Изпрати го на този ученик! ~ Изпрати го на тази ученичка! ~ Изпрати го на това момче! ~ Изпрати го на това момиче! *Ez-g a diáknak küldd el! ~ *Ez-g a diák(lány)nak küldd el! ~ *Ez-g a fiúnak küldd el! ~ *Ez-g a lánynak küldd el! Helyesen: **Ennek a diáknak küldd el! ~ Ennek a diák(lány)nak küldd el! ~ Ennek a fiúnak küldd el! ~ Ennek a lánynak küldd el!**; *Изпрати го на тези ученици!* *Ez-g a diákoknak küldd el! *Ezek a diákoknak küldd el! Helyesen: **Ezeknek a diákoknak küldd el!***

3. A mennyiségjelzős szintagmákon belüli számbeli egyeztetésben megfigyelt (a két nyelv egyeztetési szabályainak eltéréséből adódó) leggyakrabban előforduló hibák

3.1. A számnévi mennyiségjelzős szintagmákon belül a magyarban az egyeztetés alaki, a bolgárban kötelezően értelmi:

*Дойдоха **нем** деца.* *Öt gyerekek **eljöttek**. Helyesen: **Öt gyerekg eljött-g** (Ráczy 1980).

3.2. Egyéb – többséget kifejező – mennyiségjelzős szintagmák esetében a helyzet a fentivel megegyezik:

*Дойдоха **няколко** деца.* ~ *Дойдоха **много** деца.* *Néhány gyerekek **eljöttek**. ~ *Sok gyerekek **eljöttek**. Helyesen: **Néhány gyerekg eljöttg.** ~ **Sok gyerek-g eljött-g.**

A 3.1–2. pontban tárgyalt – gazdaságosnak nevezhető – „sajátosan magyar egyeztetés” elsajátítása sok gyakorlást igényel, főként akkor, ha a mennyiségjelző és a jelzett szó közé más szavak ékelődnek:

*В библиотеката пристигнаха **много ценни, хубави и полезни** книги.* *A könyvtárba sok értékesek, szépek és hasznosak könyvek **érkeztek**. Helyesen: **A könyvtárba sok értékes-g, szép-g és hasznos-g könyv-g érkezett-g.**

4. A birtokos jelzős szintagmák egyeztetésénél felmerülő (a két nyelv egyeztetési szabályainak eltéréséből adódó) leggyakrabban előforduló hibák

4.1. Magyar nyelvi sajátosságként kell tanítani, hogy a többes szám harmadik személyű birtokos jelzős szintagmán belül gyakran nincs számbeli egyeztetés: „Mindig egyes számú harmadik személyű személyrag utal a többes számú harmadik személyű birtokosra, ha ez közvetlenül megelőzi a birtokszót; pl.: *a fiúknak a könyve*

vagy *könyvei*” (Benczédy és mások 1985, 192), ami összefüggésben van a mondaton belül az állítmánnyal való egyeztetés további szabályaival.

*Шанката на момичето беше хубава. A lány sapkája szép volt. Шанките на момичетата бяха хубави. *A lányok sapkái szép-o voltak. A lányok sapkái szépek voltak* (elfogadható változat). ~ *A lányok sapkája szép-o volt-o* (ajánlott változat).

4.2. A birtokos szintagmák egyeztetési szabályainak tanítása, elsajátítása során külön figyelmet kell fordítani a gyakran értelmi különbséget hordozó kétfajta egyezés között, mivel a bolgár nyelv hatására a diákok általában csak a második változatot használják.

Поканените дойдоха със съпругите си. A meghívottak a feleségükkel jöttek a fogadásra (tehát mindenkinek külön-külön egy felesége van). Vagy: *A meghívottak a feleségeikkel jöttek a fogadásra* (tehát mindenkinek külön-külön több felesége van). (Martinkó 1972).

Ismertetésem nem öleli fel a vizsgált két nyelvben meglévő és a számbeli egyeztetés szempontjából figyelmet érdemlő összes eltérést mutató eset bemutatását. A kérdéskör sokkal bonyolultabb és sokrétűbb. A céloom csupán az volt, hogy ráirányítsam a figyelmet néhány olyan esetre, amely a két nyelv eltérő szabályaiból eredő hibák forrása lehet, s aláhúzzam annak a fontosságát, hogy egy adott nyelv tanítása során tekintettel kell lennünk a nyelvtanuló számára természetes anyanyelvi szerkezetek hatására. Hasonló megfigyeléseim szolgáltak alapjául az általam szerkesztett, a másodéves magyar szakos bolgár hallgatók számára készített magyar nyelvtani segédkönyvnek, amelyben a magyar nyelvi kategóriák bemutatásakor a hangsúly a bolgár nyelvtől eltérő sajátos magyar nyelvi vonásokon van.

IRODALOM

- BENCZÉDY, J. és mások 1985. *A mai magyar nyelv*. Budapest, Tankönyvkiadó
- DEME, L. 1960. Köznapi fogalmazásunk mindennapi botlásaiból – III. A mondatbeli egyeztetés kérdései. *Magyar Nyelvőr* 84: 430–436.
- МАРКОВА, И. 2004. За някои особености на унгарския език. In: Найденова, Й. (сът.) *Унгаристиката в България*. ИЦ Боян Пенев, София. 21–48.
- МАРТИНКО, А. 1972. Van-e többnejűség Magyarországon? In: Lőrincze, L. szerk.: *Édes anyanyelvünk*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 24–25.
- МУТАФИЕВА, З. и пр. 1998. *Граматика на съвременния български книжовен език*, Т. 3 Синтаксис. София, Абагар
- RÁCZ, E. 1976. Anyanyelvünk új szófűzési, mondat szerkezeti jelenségeinek bemutatása, értékelése. In: Grétsy L. (szerk.): *Mai magyar nyelvünk*. Budapest, Akadémiai Kiadó. 45–73.
- RÁCZ, E. 1980. Az állítmány egyeztetése a mennyiségjelzős alánnyal a mondat egységén belül. *Magyar Nyelvőr* 104: 257–273.

Nagyházi Bernadette

Utak és módszerek a szórend tanításában*

Bevezetés

Előadásom első részében öt olyan nyelvkönyv¹ szórendtanítási koncepcióját ismertetem, amelyek az utóbbi évtizedekben jelentős szerepet játszottak magyarnak mint idegen nyelvnek az oktatásában. A nyelvkönyvekben fellelhető, a szórendre vonatkozó explicit magyarázatokat és implicit szabályokat egy adott pontig követtem: általában az időhatározó megjelenéséig. Mivel azonban a nyelvkönyvek nem egységesek abban a tekintetben, hogy a tanítás mely pontján vonják be az elsajátítandó anyagba a legegyszerűbb időhatározókat, így nem azonos mennyiségű anyag elemzésének eredményei jelennek meg az előadásban. A kiindulópont az volt, hogy a bemutatott, illetve magyarázott mondatstruktúrák között szerepeljenek igekötőt, helyhatározót, lehetőség szerint időhatározót, valamint kérdőszót, feleletet és tagadott mondatrészt, továbbá mondattagadást tartalmazó mondatok. Így – bár a vizsgált anyag mennyisége eltérő az egyes nyelvkönyvek esetében – a korpusz egységes képet mutat. A vizsgálódás fókuszában néhány, a nyelvtanítás folyamán sarkalatos (vagy éppen problémás) pontnak tekinthető mondatstruktúra áll. A bemutatandó nyelvkönyvek esetében megkerestem és elemeztem, hogy

- megtörténik-e és hogyan az alany és az állítmány szórendi szétválasztása;
- milyen mondatstruktúrákat mutatnak be a nyelvkönyvek a háromelemű, ezen belül a hely- és néhány időhatározót tartalmazó mondatokkal kapcsolatban;
- hogyan mutatják be a határozatlan (és lehetőség szerint a határozott) tárgyakat tartalmazó mondat szórendjét;
- hogyan ábrázolják és magyarázzák a kérdések és feleletek szórendjét;
- mennyire következetes a mondat- és mondatrészttagadás bemutatása;
- milyen módszerrel ábrázolják és tanítják az igekötő szórendi viselkedését.

A továbbiakban e koncepciók közös elemeinek és tanulságainak felhasználásával egy szintetizált módszert mutatok be, amely segítséget jelenthet a magyar nyelv szórendjének szemléltetésében, a helyes szórendű mondatok megalkotásában a magyar mint idegen nyelvi órákon.

¹ A vizsgált nyelvkönyvek bibliográfiai adatai megtalálhatók az irodalomjegyzékben.

1. A nyelvkönyvek szórendtanítási koncepciójának általános jellemzői

A vizsgált nyelvkönyvek alapvetően két elképzelést követnek. Az egyik csoportot a *Színes magyar nyelvkönyv*, a *Hungarian in Words and Pictures* és – bizonyos mértékig – a *Halló, itt Magyarország!* című nagy múltú nyelvkönyvek évtizedes nyelvtanítási gyakorlat során kialakult szórendtanítási elképzelése képviseli. A – részben – közös szerzők évek során alkották meg azt a rendszert, amely egyre tisztább és világosabb formát ölt, és igyekszik megfelelni az időközben megváltozott nyelvtanítási feltételeknek és nyelvtanulói igényeknek. E nyelvkönyvek közös módszere a kezdetektől következetesen végigvitt rendszerszerű bemutatás. Ezekben a nyelvkönyvekben a magyar nyelv szórendjét színek, jelek, szimbólumok, betűk, ábrák szemléltetik és magyarázzák, ám eleve feltételezik a tudatos, biztos nyelvelméleti háttérrel rendelkező nyelvtanulót. Ennek háttérében természetesen a nyelvtanulói célcsoport ismerete áll; a kezdet kezdetén a *Színes magyar nyelvkönyv* a NEI tanulói számára készült. A későbbi kötetek más csoportot céloznak meg, s ennek következményeként változik a koncepció is; a szemléltetés egyszerűsödik, a példaként bemutatott mondat szerkezetek egységesednek. Marad azonban a – magyar nyelvű (!) – nyelvelméleti ismeret elvárása. Ez a föltételezés gyakran teszi nehézkessé a koncepció alkalmazását a változatos nyelvi-nyelvelméleti tudással bíró nyelvtanulói csoportok esetében.

A *Halló, itt Magyarország!* a szórendtanítási koncepció tekintetében vegyes képet mutat. Egyrészt megtaláljuk a szemléltetéshez korábban alkalmazott szimbólumokat, s így a könyv a szerzők korábbi munkáinak egyértelmű folytatása; másrészt azonban hiányzik a tételes szórendelmélet, s így átvezet a nyelvkönyvek másik csoportjához. A további vizsgált anyagok más módszereket követnek a szórend bemutatásában és tanításában. Kovácsi Mária (*Itt magyarul beszélnek*) nem fogalmaz meg szabályokat, mégis határozott koncepció sejlik fel a nyelvkönyv elején: világos, szabályszerű szerkezeti elemzését adja a három- és négyelemű mondatoknak. Ez azonban nem válik következetesen végigvitt rendszerré. A szerző a későbbiekben csak egyes mondatrészletek sorrendjének bemutatására vállalkozik, majd végleg eltűnnek a szórendi szabályszerűségeket bemutató példamondatok. A *Hungarolingua* kezdő kötete végképp szakít a szórend elméleti elemzésével és magyarázatával. Módszere az indukatív levezetés; a szabályokat szellemes képi szemléltetés közvetíti, amely nem kívánja meg a grammatika-elméletben jártas nyelvtanulót.

2. A nyelvkönyvek szórendtanítási koncepciója a sarkalatos kérdésekben

2.1. Színes magyar nyelvkönyv

A *Színes magyar nyelvkönyv* bevezetőjében a szerzők részletesen ismertetik a szórend szemléltetésére és magyarázatára alkalmazott jeleket. A cél a grammatikai

szerkezetek képi ábrázolása (Színes: 4); ezt táblázatok, a táblázat pozícióinak megnevezésére használt nagybetűk (A, B, C, D), a grammatikai funkció jelzéséül szolgáló színek, valamint ennek megfelelően különböző színű körök és szimbólumok segítségével közvetítik. A bevezetőben találjuk a szórendi táblázatok alapjául szolgáló szabályt is: a mondat kiindulópontja az ige, amely a mondat lehetséges négy pozíciója közül a 3.-at (C) foglalja el. Ez alól csak egyetlen kivétel van: a névszói állítmányt tartalmazó mondat, amelyben a C pozíció üresen marad (9). Az igehez képest határozzák meg a többi elem helyét. A rendszerben a szerzők határozottan összpontosítanak a mondat B és C pozíciójára, amelyek közül az egyik – a mondatban megjelenő nyomatéknak megfelelően – hordozza a mondat értelmét, lényegét jelentő mondatrészt. A mondat további helyei (A és D pozíció) tartalmaznak minden egyéb, nyomatéktalan mondatrészt. A könnyebb megértést szolgálja a szórend általános szabályait szemléltető táblázat, amely a mondat nyomatékviszonyai alapján mutatja be a lehetséges mondat szerkezeteket, a szimbólumok magyarázatával együtt. Fontos még megjegyezni, hogy a nyelvkönyv megkülönbözteti a mondat nyomatékát és hangsúlyát; az előbbi a mondat logikai összefüggései, míg a másikat a prosódia határozza meg.

A *Színes magyar nyelvkönyv* következetességét mutatja, hogy az első néhány lecke mindegyike tartalmaz egy-egy – a bevezetésben már sematikusan bemutatott – táblázatot, amelyekben példamondatok világítják meg és igyekeznek rögzíteni a különböző mondat szerkezeteket. Ezek alapján e koncepció tanulságait a következőképpen összegezhettük:

- a mondat alapvető szerkezete négy pozícióra osztható, amelyből a B pozíció – amennyiben betöltött – a nyomatékos mondatrész helye;
- a C-ben kötelezően az ige jelenik meg, de ez névszói állítmány esetén hiányozhat;
- ha a B pozíció üres, az ige kötelezően nyomatékos;
- a nyomatékos B pozícióban jelenhet meg a kérdőszó, a felelet és a tagadott mondatrész is (a tagadott ige kivételével, amely továbbra is a C-ben marad);
- a nyomatéktalan alany kötelezően az A pozícióba kerül;
- a viszonylag későn (10. lecke) megjelenő tárgy ugyanolyan szórendi viselkedést mutat, mint más mondatrészek, függetlenül a tárgy határozottságától;
- a 12. leckében tárgyalt időhatározók – a tárgyhoz hasonlóan – beilleszkednek a négypozíciós koncepcióba; egyéb szórendi változatokat a tankönyv nem tárgyal;
- az ígékötő alaphelyzetben az igevel együtt foglalja el a B és C pozíciót; semleges mondatban nyomatéktalanul, eldöntendő kérdés és nyomatékos mondat esetében nyomatékkal;
- a tagadott ígékötős ige igéje a tagadószóval együtt a C pozícióban marad, míg az ígékötő a D-be kerül;

- kérdés, felelet és tagadott mondatrész (nem ige) esetében a hangsúlytalan ige a C, az igekötő a D pozícióban jelenik meg;
- a D pozíció a jelek szerint a „maradék” helye; a nyomatékos pozíciókból, illetve az alany helyéről kiszoruló minden egyéb elem – ideértve az alárendelő összetett mondat alárendelt tagmondatát is – válogatás, rendszerezés nélkül kerül ebbe a pozícióba.

2.2. *Hungarian in Words and Pictures*

Ez a nyelvkönyv angol nyelvű bevezetőjében hangsúlyozottan a *Színes magyar nyelvkönyv* utódjának vallja magát (Hungarian: 17). Míg ez utóbbi a Magyarországon szervezett keretek között, a magyar felsőoktatásban (magyarul) továbbtanulni kívánó, a NEI-ben intenzív nyelvi képzésben részesülő hallgatók számára készült, addig a *Hungarian in Words and Pictures* e nyelvkönyv „civil” változata: minden magyarul tanulni szándékozónak szól, függetlenül a nyelvtanulás céljától és helyétől (Hungarian: 15). Így természetes, hogy a *Színes magyar nyelvkönyv* esetében bemutatott koncepció egy változatát találjuk ebben a könyvben. Megegyezik a szimbólumrendszer és a szimbólumok magyarázata is. Eltérés azonban, hogy az újabb változat nem színes; a színeket árnyalatok helyettesítik, továbbá hiányzik a bevezetőből a szórendi táblázat. Ezt az 1. lecke 13. pontjában találjuk meg (Hungarian: 43.); a *Színestől* eltérően nem elméleti szinten, hanem példamondatokon keresztül szemléltetik a szerzők nyolc kérdés, továbbá a hozzájuk tartozó állító és – ha lehet – tagadó válaszok szórendjét, jól áttekinthető táblázatokban. Ezeket követi az angol nyelvű magyarázat. Az alapkoncepció megegyezik a *Színes magyar nyelvkönyv*ével:

- minden mondat esetében a szerkezet rögzített eleme a C pozícióban álló ige; a többi mondatrészt ehhez viszonyítva találjuk;
- az igét megelőző B pozíció a nyomatékos elem helye, ennek hiánya esetén az ige lesz nyomatékos;
- az A pozíció a nyomatéktalan alanyé;
- a nyomatéktalan D-be kerül minden más elem;
- a tárgy, valamint az igekötős ige bemutatása megegyezik a *Színes magyar nyelvkönyv*ével;
- az időhatározó szórendi megjelenése nem kap külön táblázatot.

Elméleti eltérés tehát nem mutatkozik e két nyelvkönyv szórendi rendszerében; a különbségek nyomdatechnológiai jellemzőkből adódnak. A két színnel nyomtatott táblázatokat szürkéké váltják fel. További eltérés, hogy a szórendi táblázat egy oszloppal bővül: minden sor elején kis körök jelzik a mondatfajta és a mondat logikai minőségét.

2.3. *Halló, itt Magyarország!*

E nyelvkönyv 1. kiadása 13 évvel követte a – részben közös szerzőktől származó – *Színes magyar nyelvkönyvet*. Ez az időszak szükségszerűen változásokat hozott mind a magyar nyelvet tanulni kívánók összetételében, a nyelvtanulói célokban, mind pedig a nyelvtanítási módszerekben és a nyelvoktatás szervezeti kereteiben is. Ez a könyv – amint azt a szerzők a rövid magyar nyelvű bevezetőben megjegyzik – mind az egyéni, mind a csoportos, az önálló vagy a nyelviskolai tanulást segíteni kívánja, ezért nincsenek hosszas magyarázatok és elméleti leírások (Halló: 7). Ennek ellenére a két előző nyelvkönyvben bemutatott koncepció egyszerűsített változata fedezhető fel itt is, valóban erősen egyszerűsített formában. Visszatérnek a színek a mondatrészek meghatározására, de hiányoznak a táblázatok: az egymásnak megfelelő szórendi elemeket – a színek mellett – az íráskép jelzi. A mondatok egymáshoz képest elcsúsztatott helyzete – amelynek segítségével az egymásnak megfelelő mondatrészek egymás alatt helyezkednek el – azonos szórendi pozícióra utal anélkül, hogy valóságos (pl. betűvel jelölt) szórendi pozíciókat meghatároznának a szerzők. A korábban megismert koncepció jelentősen egyszerűsödött, és eltűnt annak fő eleme is: a C pozícióban rögzített ige. Valójában a korábban a tanítás–tanulás egyik fő elemeként bemutatott szórendtanítás tűnik el, és átadja a helyét a különböző mondat-szerkezetek kérdés–felelet formájú szemléltetésének. Az elcsúsztatott helyzetű, színekkel mondatrészekre tagolt példamondatok az egyes leckék C betűvel jelölt fejezetében találhatók, amely a nyelvtani anyag magyarázatát tartalmazza (Halló: 7), így ez sokkal inkább a grammatikai anyag illusztrációja, mint a szórendi variációk magyarázata. A mondat szerkezet bővülésével pedig összezavarodik az egyszerűbb, rövidebb mondatok esetében az íráskép segítségével sugallt szórend, így az elrendezés tovább már nem segíti a nyelvtanulót. Az egyszerűsített, de koncepcióvá nem fejlődő szemléltetés az oka annak is, hogy viszonylag kevesebb figyelem jut egyes nehéz szórendi eseteknek, amilyen például az ige-kötős ígét tartalmazó mondat. A 8. leckében (Halló: 49) megjelenő ilyen mondatokat már nem a korábban megszokott csúsztatott elrendezéssel mutatja be a könyv, csupán egy-egy példát hoz az egyenes szórendű ige-kötőt, illetve a kérdést, feleletet vagy tagadott mondatrészt tartalmazó mondatokra. Ez természetesen szabályt sugall, de nem tisztázza megfelelően e mondatok felépítését.

2.4. *Itt magyarul beszélnek*

A szerző eredeti elképzelése szerint a könyv használata során jelentős feladat hárul a nyelvtanulóra: mind a szövegrészt, mind pedig a szöveghez indexszámokkal kapcsolt nyelvtant önállóan kell feldolgoznia (Itt magyarul...: 3). Ez a kettő adja a leckék első két fejezetét. A harmadik fejezet a *Mondatok* címet viseli. A szerző az idegen nyelvű bevezetőkben feltételezi, hogy a nyelvtanuló – amennyiben többször

figyelmesen elolvassa ezeket a példamondatokat – automatikusan elsajátítja a mondatok helyes szórendjét (Itt magyarul...: 3). A fejezet alpontjainak címe az első két leckében határozott – bár ki nem mondott – szórendi szabályt sugall. Sugall, mivel sem szöveges magyarázat, sem szabályelvonnás nem kapcsolódik a bemutatott mondatokhoz. A 3. leckétől a fejezet alcíme már nem tartalmazza ezt a – mondatrészek megnevezésére épülő – „szabályt”. Az írásképp, az egymás alatt elhelyezett azonos mondatrészek, a sok példamondat továbbra is a szabály sugalmazása szintjén marad. A továbbiakban már az írásképp sem segíti a mondat szórendjének értelmezését, így a leckék *Mondatok* fejezete példamondatok gyűjteményévé válik, amelyből a nyelvtanuló vagy a nyelvtanár – ha akar és tud – elvonhat szabályokat. Végül ez a fejezet a későbbi lecekben különböző mondatok (szórendi szempontból) rendszeretlen halmazaként a tanulandó grammatikai anyag illusztrációjául szolgál.

Mindezek miatt a szórendtanítási koncepció szempontjából a nyelvkönyv első 3–4 leckéjét érdemes megvizsgálni. A szerző nem osztja pozíciókra a mondat helyeit; a pozíciókat a grammatikai funkciókhoz köti. Újdonság a korábbi rendszerekhez képest, hogy

- az alany kimaradhat a mondatból; ezt jelzi a zárójel;
- ugyanakkor továbbra sem merül fel, hogy az alany számára nem kötelező a mondatkezdő hely;
- a sok azonos szerkezetű példamondat erősen nyomatékosítja az alany és az ige szórendi eltávolodását, és egy más mondatrész (elsősorban helyhatározó) beékelődését a két elem közé;
- a tagadás az első három leckében csak mondattagadás; ennek szerkezetét megfelelően tudatosítják a példák;
- a negyedik lecke példamondatai között azonban már van mondatrészttagadás is, amelynek szórendjét azonban nem magyarázza a szerző;
- a kérdés–felelet szórendjében félkövér betűtípus jelzi a rövid válaszként adható szavakat, de a szórend sajátosságait kezdetben csak automatizálás vagy induktív és önálló szabályelvonnás útján sajátíthatja el a nyelvtanuló;
- a 3. leckében azonban az idegen nyelvű magyarázatokban határozott szabályt fogalmaz meg a kérdés és a felelet esetében:

kérdés: interrogative pronoun + verb + (prefix) + (subject) + (complements)

felelet: (subject) + response word + verb + (v. prefix) + (complements)

- ezek a szabályok kétségtelenül segítséget jelentenek a nyelvtanulónak a helyes szórendű mondatok megalkotásában, azonban nem utalnak arra, hogy a mondat értelmének megváltozása nélkül más helyes szórendű mondatok is lehetségesek;

- az igekötős ige egyenes szórendjét az igekötő nélküli mondatokkal szembeállítva szemlélteti, s ez ismét az önálló következtetésnek ad teret;
- szellemes rajzzal mutatja be és magyarázza az igekötő fordított szórendjét; az ilyen mondatokat azonban egymástól elválasztva, elkülönítve mutatja be, és később sem szervezi átlátható rendszerré;
- a tárgy helyét az igekötő nélküli vagy az igekötős ígéhez képest határozza meg, attól függően, van-e névelője a tárgynak, azonban teljes mondat szerkezetbe nem helyezi, és nem utal a jelentések különbségére sem;
- az időhatározóval a szerző csak a lexikai magyarázat szintjén foglalkozik; az időhatározók sem a nyelvtani anyagban, sem a példamondatokban nem jelennek meg.

2.5. *Hungarolingua*

A Debreceni Nyári Egyetem nyelvoktatási gyakorlatában kialakított és alkalmazott *Hungarolingua* 1. kiadása 1991-ből származik. Minden korábbtól eltérő célt szolgál ez a nyelvkönyv: a Magyarországon magyarul tanulni kívánók intenzív, néhány hetes tanfolyamon vesznek részt, ahol csoportokban, nyelvtanár irányításával tanulnak. A könyv a népszerű angol nyelvkönyvek mintájára sok képpel, rövid, életszerű dialógusok segítségével közvetíti a tanítandó-tanulandó anyagot. Összekötő szöveg, magyarázat, közvetítő nyelv nincs; a képek és párbeszéddek folyamát csak ritkán szakítják meg a grammatikai jelenségeket illusztráló ábrák, táblázatok. A nyelvkönyvhöz társuló nyelvtani munkafüzet segít ezeknek a grammatikai fordulatoknak a rögzítésében. Ebben sincs azonban sem magyar, sem más nyelvű instrukció vagy magyarázat. Mindezek ellenére a tankönyvcsalád felépítése világos, jól követhető; a magyarázatok hiányát egyrészt a nyelvórán bizonyára fontos irányító szerepet játszó tanár, másrészt a lexikai-tematikai, illetve grammatikai szerkezetek következetes és drillszerű ismétlése-ismétlődése ellensúlyozza. Érdekessége a nyelvkönyvnek, hogy egyes leckék végén egész lapot betöltő „téglafalat” találunk (45., 57.; 73.; 114.), amely rajzos-humoros formában összefoglalja a lecke (vagy leckék) folyamán megjelenő fontos szórendi variációkat. Ezek az összefoglalók elsősorban a semleges és nyomatékos mondatok elkülönítését szolgálják: a szerkezetek párhuzamos bemutatása, valamint az eltérő színek segítenek a semleges és a nyomatékos mondatok eltérő szórendjének megkülönböztetésében. A téglaszerű háttér szellemesen utal a mondatépítkezésre, bár a sötét tónusok kissé nehezítik a lényegkiemelést a szem (olvasó) számára. A nyelvkönyv második felében azonban már nincs ilyen összefoglaló mondat szerkezeti bemutatás; a „téglafal” csak a 8. leckében bukkan fel ismét, ahol képek segítségével ismétlő-összefoglaló feladatul szolgál. Ennek ellenére a könyv segítséget nyújt a különböző szórendű mondatok órai magyarázatában. Ennek eszközei lehetnek a leckék egyes pontjain megjelenő, az adott feladaton be-

lül azonos mondat szerkezetet gyakoroltató feladatok, amelyek megértését, bevésését az adott lap alapszínétől eltérő háttérű kiemelés is segíti (pl. alany-állítmány szétválasztása 19., 29.; állító–tagadó mondatok 44.; igekötős ige 101.; 104.). Mindez arra utal, hogy – bár elméleti magyarázatokat nem találunk a könyvben – a nyelvtanár induktív módon juttathatja el a nyelvtanulókat a magyar mondatépítkezés megfelelő fokú megértéséhez.

3. A nyelvkönyvek szórendtanítási koncepciójának tanulságai

Láthatjuk, hogy a szórend tanításában a szerzők különböző utakon haladnak. Az is világos, hogy még egy a nyelvtanárra komoly szervezőmunkát, a nyelvtanulóra aktív közreműködést, induktív szabályelvonást bízó nyelvkönyv sem kerülheti meg a szórend kérdését.

Milyen eredményekre vezet e nyelvkönyvek vizsgálata? Melyek lehetnek azok a közös elemek vagy éppen ellentmondások, amelyek mentén egy szintetizált koncepció alakulhat ki?

A nyelvkönyvek tanulsága alapján a következő kérdéseket kell végiggondolni:

- Egyes nyelvkönyvek meghatározzák és megnevezik a mondat pozícióit, míg mások nem. A csak egymáshoz képest meghatározott mondatbeli hely azonban nem teszi lehetővé a szórendi szempontból azonosan viselkedő mondatok felismerését, vagyis a szórendre vonatkozó tudás elvonatkoztatását a konkrét esetektől. Így tehát érdemesnek tűnik rögzített mondatpozíciókkal dolgozni. A rendszert azonban érdemes olyan terminus technikusokkal megfogalmazni, amelyek nem teszik próbára a nyelvelméletben járatlan nyelvtanulót.
- Ugyanakkor fontos kérdés, hogy mikor jelenjen meg a tanításban a betűvel vagy számmal jelölt szórendi táblázat. A *Színes magyar nyelvkönyv és Hungarian in Words and Pictures* az első leckében bevezeti a négypozíciós modellt, amely azonban nagy nyelvi tudatosságot igényel a nyelvtanulótól már akkor, amikor még csak minimális magyar nyelvi ismerettel rendelkezik – ez pedig riasztó lehet a nyelvtanuló számára. Az sem célravezető azonban, ha a szórend csak mintegy összefoglalásként jelenik meg – hiszen addigra a nyelvtanuló már sok harcot megvívhatott a helyes és helytelen mondat szerkezetekkel.
- Kérdés az is, valójában hány mondat helyet kell meghatároznunk. Az eddig bemutatott egyetlen példa a négypozíciós, amelyeket a szerzők nagybetűkkel jelölnek. Emellett Kovács Mária rendszere is sugallja a mondatrészek és funkciók mondat helyekhez kötődését, de kimondott szabályt csak a kérdés–felelet esetében fogalmaz meg.

- A mondat „tartó és forduló sarka az ige” – tudjuk már Brassai óta (idézi É. Kiss 1983, 5). A bemutatott koncepciókban az ige helye rögzített: mindig a 3. pozíció. Ezek szerint tehát van a mondatnak egy olyan eleme, amely nem mozdul – függetlenül attól, milyen szerepben áll a mondatban. Érdemes meggondolni, elléphet-e az ige – pl. a kérdés, a nyomatékos vagy a tagadott ige – ebből a fix pozícióból. Érdemes-e az ige számára saját, a többi mondatrésztől különböző szórendi szabályokat felállítani, vagy beilleszthetők-e ezek a szerkezetek a többi mondatrészre megállapítható szabályok rendjébe?
- Azt is láthattuk, hogy a mondat szórendjének meghatározása valójában nem az abban szereplő mondatrészek jellegétől, hanem a megnyilatkozás formájától, a beszélő szándékától függ. Így két mutatót kell figyelembe vennünk: a mondat eleminek számát, valamint semlegességét és nyomatékosságát. A koncepcióban tehát egyrészt lehetőséget kell adni a mondat bővítésére, a felállított szabályok megtartásával, másrészt közös szabályt kell találni mind a semleges, mind a valamilyen szempontból nyomatékos mondatokra – beleértve a kérdést, feleletet és a tagadott mondatot is.
- A kezdő szintű nyelvkönyvek vizsgálatának elgondolkodtató eredménye, hogy a mondat bővítésével nem jelennek meg a szabályokban az időhatározók. Érdemtelenül maradnak ki vagy kerülnek későbbre a nyelvkönyvekben, hiszen a nyelvtanuló célja a kommunikáció, az információ közlése vagy kérése, s ebben már a kezdetekben jogos igény, hogy a tanuló megértse vagy feltegye a *mikor* kérdést. Természetesen a kezdő szinten nem kell minden időhatározóval foglalkozni, de érdemes megvilágítani a napszakokat, évszakokat, hónapokat, időpontokat és néhány időhatározószót tartalmazó mondat érdekes felépítését.
- Végül még egy megfontolandó megfigyeléshez vezet a nyelvkönyvek vizsgálata: dolgozzék egy nyelvkönyv bármennyire is alaposan végiggondolt, jól felépített szórendtanítási elmélettel, az itt bemutatott nyelvkönyvek mindegyikére jellemző, hogy a szövegekben, párbeszédekben és gyakorlatokban mindenféle szórendi variáció fellelhető, azaz a nyelvkönyvek saját szórendi szabályaikat sem alkalmazzák következetesen. Könnyű belátni, mennyire összezavarodik a nyelvtanuló, aki megismerkedik a szórendet leíró szabályokkal, ám olyan mondatokat olvas – mindenféle magyarázat nélkül –, amelyek nem engedelmeskednek azoknak!

4. A „Szóforgató”

Az előadás befejező részében szeretnék ismertetni egy olyan eszközt, amely segíthet a helyes szórendű mondat lépésről lépésre történő felépítésében. Munkánév-

ként az eszköz a „Szóforgató” nevet kapta. Ez az eszköz a mondat szórendi helyeit tartalmazó sablon, amelynek mondatpozíciónként forgatható lapjain az egyes pozíciók és az adott helyen lehetséges mondatrészek találhatók. Az eszköz alkalmas a különböző szórendű mondatok bemutatására, helyettesítheti a kártyákkal történő szemléltetést vagy a táblára írt ábrákat, átláthatóvá teszi a mondat elemeinek mozgását, szolgálhat vázlatul és emlékeztetőül a gyakorlás során, vagy lehet éppen az összefoglalás, rendszerezés eszköze.

4.1. A Szóforgató első szabálya

Az első kérdés: valójában hány pozíciót kell meghatározni a mondaton belül, s azokat milyen módon érdemes megjelölni. A bemutatandó koncepció számokkal jelöli a mondat helyeit, de megpróbálja áthidalni a túl korán megjelenő teljes táblázat és a mondathely-meghatározás nélküli koncepció közötti távolságot: a mondat-helyek száma a nyelvtanulók ismeretével, a mondatban megjelenő elemek számával együtt növekedik. Így az első szabály a háromelemű mondat esetében jelenik meg; 1. pozíciójában a nem kötelező alany, a 2.-ban a bővítmény (név, melléknév, határozó), a 3.-ban az ige található.

További fontos kérdés, mikor kell megkezdeni a szórend tanítását. Minden nyelvtanár szórendet tanít már az első nyelvórán, amikor felhívja a figyelmet az alany és az ige eltávolodására a magyar mondatokban. Bármilyen módszerrel tanít is a tanár, ez alkalom lehet az első szórendi szabály tudatosítására:

1.	2.	3.
(SUBJECT)	NAME	VERB

A későbbiekben a név helyét más szavak veszik át, így ez a szórendi szabály hosszan alkalmazható a nyelvórákon; alkalmas mind a kezdő órákon megjelenő névszói-igei állítmányt, mind pedig a helyhatározót vagy határozatlan tárgyat tartalmazó mondatok szórendjének gyakorlására. Csupán a Szóforgató 2. pozícióját kell továbblapozni, így az eszköz segít tudatosítani, hogy a mondanivaló változásával a szerkezet nem változik.

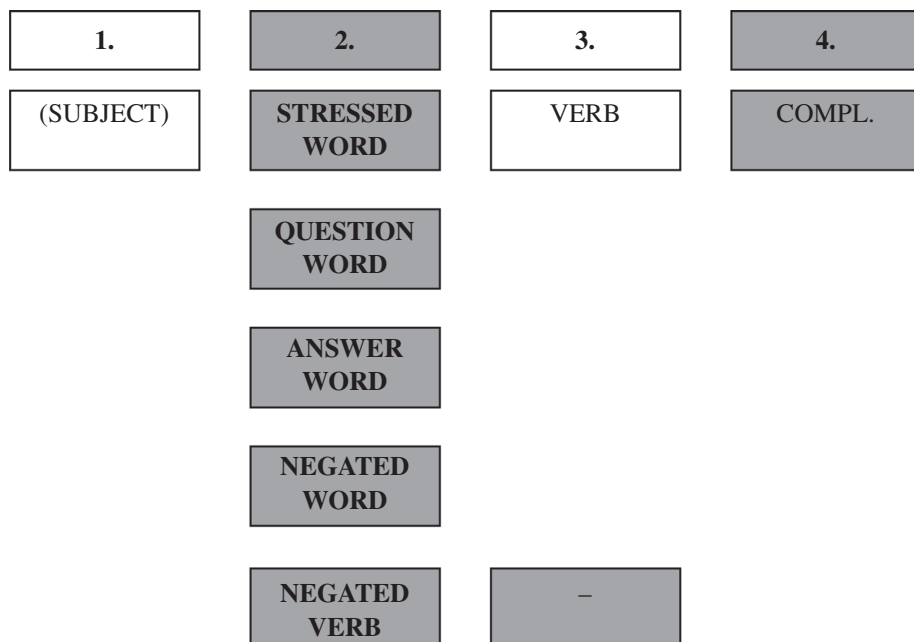
1.	2.	3.
(SUBJECT)	OCCUPATION	VERB
	NATIONALITY	
	ADVERB OF PLACE	
	INDEF. OBJECT	

Végül elvonhatjuk a közös szabályt:

1.	2.	3.
(SUBJECT)	COMPLEMENT	VERB

4.2. A Szóforgató felépítése: a nyomatékos mondatok

Már a tanítás kezdetén felmerülnek a semlegestől eltérő mondatok is, így ezek szórendjére is szabályt kell adnunk. A vizsgált nyelvkönyvek ebben a kérdésben a legegységesebbek: a nyomatékos elem helye az ige előtt van, s ez a nyomatékos elem lehet az új információt hordozó szó, kérdőszó, felelet vagy tagadott mondatrész. A szabályt kiterjeszthetjük magára az igré is: lehet, hogy éppen az ige a leghangsúlyosabb mondatrész, a kérdés vagy a felelet a mondatban. Sőt, ha lehetőséget adunk az igrének az elmozdulásra a neki kijelölt 3. pozícióból, akkor egységes szabállyal írhatjuk le és magyarázhatjuk a mondat- és a mondatrésztágadást is. E mondatok szórendjének szemléltetése a háromelemű mondat esetében helyes intonációval, írásban nyomdatechnikai eszközökkel valósítható meg, mivel ezek szórendje megegyezhet a semleges mondatéval. Éppen ezért érdemes a kérdést a négyelemű mondatokon megvizsgálni.



4.3. Az időhatározó helye a Szóforgatóban

A nyelvkönyvekben gyakran mostohán kezelt időhatározó a nyelvtanár elképzelésétől, a nyelvtanulók igényeitől függően akár már a háromelemű mondatban is megjelenhet. Különösen érdekes azonban az egyszerűbb időhatározók és időhatározószók viselkedése a négy- vagy ötelemű mondatban. Ennek kapcsán felhívhatjuk a nyelvtanulók figyelmét az aktuális mondattagolásra: a mondat információközvetítő funkciójában kevésbé fontos szerepet betöltő elemek (gyakran az időhatározók) elfoglalhatnak egy, a mondat elején megjelenő hangsúlytalan pozíciót. Ebben a koncepcióban ez a hely a 0. pozíció elnevezést kapta: egyrészt nem kötelező, másrészt hangsúlytalan volta miatt. Ezzel lehetővé válik, hogy felhívjuk a nyelvtanulók figyelmét a legegyszerűbb időhatározók, pl. a napok, napszakok, hónapok, évszakok, stb. sajátos, „szabad” mozgására a mondaton belül, mivel ezek mind a mondat elején, mind a mondat 4. pozíciójában hangsúlytalan helyet találnak, függetlenül attól, hogy a mondat semleges vagy nyomatékos. Emellett természetesen az ige előtti pozícióban is (2., *complement*) megjelenhetnek:

0.	1.	2.	3.	4.
(TIME)	(SUBJECT)	COMPLE- MENT	VERB	COMPLE- MENT

4.4. Az igekötő helye a mondatban

Korábbi dolgozatomban tárgyaltam az igekötő sajátos szórendi megjelenésének tanítását, nem célom tehát sem ennek elméleti kérdéseit, sem a megoldási lehetőséget megismételni (Nagyházi 2005). El kell azonban helyezni ezt a sajátos mondat szerkezetet is a Szóforgatóban annak érdekében, hogy az eszköz a tanítás későbbi menetében is használható legyen. Önálló lapot kell létrehoznunk az egyenes szórendű igekötő számára, ám a többi mondat szerkezet (kérdés–felelet, tagadó és nyomatékos mondat) esetében csak ki kell egészítenünk a korábban már – vélhetően – bevált szabályt. A Szóforgató korábbi lapjainak használatával bemutathatjuk, hogyan illeszkedik be az igekötő a korábbi mondat szerkezetbe. Amennyiben az igekötőt a kezdő szinten nem távolítjuk el az igétől, azaz kizárólag a leginkább jellemző ige + igekötő szórendet tanítjuk a nyomatékos mondat esetében, úgy nem kell az igekötőt a hangsúlytalan, szabad szórendű 4. pozícióba száműzni, s ezzel megkönnyítjük a nyelvtanulók eligazodását a mondat felépítésében:

0.	1.	2. + 3.		4.
(TIME)	(SUBJECT)	VERBAL PREFIX + VERB		COMPLE- MENT

0.	1.	2.	3.	4.
(TIME)	(SUBJECT)	COMPLE- MENT	VERB + V. PREFIX	COMPLE- MENT

5. Összegzés

Az előadás első részében az utóbbi évtizedek legjelentősebb magyar nyelvkönyveinek szórendtanítási koncepcióját vizsgáltam. E rendszerek és módszerek egybevetése rávilágít a kezdő szinten legnehezebb, legellentmondásosabb pontokra a magyar mondatok szórendjének tanításában. Az itt vázolt modell² alapvetően a törekszik a nyelvkönyvek gyakorlatának továbbvitelére, összegzésére és kiegészítésére, s csak néhány ponton tér el azok elméleti rendszerétől.

Az előadás második részében bemutatott Szóforgató előnye, hogy már a tanítás kezdetén vezérfonalként segítheti a nyelvtanulót az alapvetően SOV szerkezetű magyar mondat automatizálásában. Kezdetben ez a rendszer csak a három mondatpozícióval dolgozik, így az üres, vagy éppen értelmetlennek tűnő helyek nem veszik el a nyelvtanuló kedvét. A sablon a nyelvtanuló tudásával együtt növekszik négy-, majd ötpozícióssá. Mivel azonban a rendszer gerince, az 1–3. pozíció változatlan marad, a bővítés természetesen, magától értetődően megy végbe.

A gyakorló nyelvtanár állandó harcot vív a helytelen szórenddel megfogalmazott mondatokkal a magyar mint idegen nyelvi órán. Az előadásban bemutatott szemléltetőeszköz is tízévnnyi hibajavítás eredményeként alakult ki. További sorsát más nyelvtanárok tapasztalatai, eredményei, javaslatai határozhatják meg.

IRODALOM

- É. Kiss Katalin 1983. *A magyar mondat szerkezet generatív leírása*. Nyelvtudományi Értekezések 116. Budapest, Akadémiai Kiadó
- ERDŐS – KOZMA – PRILESZKY – UHRMAN 1979. *Színes magyar nyelvkönyv*. Budapest, Tankönyvkiadó
- ERDŐS – KOZMA – PRILESZKY – UHRMAN 1986. *Hungarian in Words and Pictures*. Budapest, Tankönyvkiadó
- ERDŐS József – PRILESZKY Csilla 1992. *Halló, itt Magyarország!* Budapest, Akadémiai Kiadó
- KOVÁCSI Mária 1993. *Itt magyarul beszélnek*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- HLAVACSKA – HOFFMANN – LACZKÓ – MATICSÁK 1991. *Magyar nyelvkönyv*. Hungarolingua 1. Debreceni Nyári Egyetem
- KÖVÉRNÉ NAGYHÁZI Bernadette 2003. A magyar nyelv szórendjének egy lehetséges tanítási modellje – kezdő szinten. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 52-65.
- NAGYHÁZI Bernadette 2005. Az ige-kötő szórendi helye és tanításának kérdései a magyar mint idegen nyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 6: 56-75.

² A kezdő szintű szórendtanítási modell elméleti kérdései a Hung. Évk. 4. (2003) számában olvashatók.

Szende Virág

Szegmentális és szekvenciális tévesztések a magyart idegen nyelvként tanulók beszédében*

1. Előzmények, célkitűzések

Korunk legelterjedtebb nyelvvoktatási módszere, az eklektikus kommunikatív módszer alapját elsődlegesen a szóbeli kommunikáció képezi, melyben meghatározó szerepe van mind a kiejtésnek, mind a beszédértésnek. A magyarban – jórészt éppen tipológiai sajátosságai miatt – nemcsak a lexikológia, a szemantika és a pragmatika érintett terület, hanem már a morfológiában is számos tévesztési lehetőséggel találkozunk a kiejtés, illetve a fonetika, fonológia ismeretének hiányosságai miatt. A beszédhangok (egészen pontosan a fonematikus értékű szegmentumok) megkülönböztető jegyeinek pontos felismerése és reprodukálása a magyar nyelvben sajátos jelentőséggel bír. Tekintsük például a fonotaktikai szabályozás gazdag rendszerét (a magánhangzó-illeszkedés, a hasonulás, valamint az összeolvadás különböző esetei) vagy a minimális párok által kínált gazdag variációs lehetőségeket. A gyakorlati példákból kiindulva megerősítve látjuk, hogy a szegmentumok és a szupraszegmentális elemek produkciója, illetve percepciója jelentősen befolyásolja a magyar nyelvi standardot megközelítő nyelvi kompetencia kialakulását.

Ebben a tanulmányban az alkalmazott fonetikának a beszédzavarokkal foglalkozó területét érintjük, ezen belül egyrészt a fonémák szintjén az artikuláció minőségét, másrészt egyes szabályszerű nyelvi alakulatok (Szépe 2005) előfordulásait vizsgáljuk. Ez utóbbi fogalomkörbe tartozó jelenségek a szakirodalomban többféle elnevezés alatt jelenhetnek meg: *megakadásjelenség* (Gósy 2003), *nyelvbotlás* (Huszár 2005), *beszédtévesztés* (Szépe 2005). *Megakadásjelenség* névvel illelhetjük a folyamatos beszédet megtörő jelenségeket, a spontán beszédben fellépő különféle bizonytalanságokat és hibákat (Gósy 2005, 257). A *nyelvbotlást* Huszár a következőképpen definiálja: „Nyelvbotlásnak (*slip of the tongue, speech error, Versprechen, lapsus linguae*) az adott nyelvet első nyelvként beszélő, mentálisan egészséges, átlagos intelligenciájú (Deary 2003) felnőtt ember – szándéka ellenére létrejövő, saját fonológiai, szemantikai stb. normatudatának meg nem felelő – hibás beszédprodukcióját nevezzük” (Huszár 2005, 15).

Ez a meghatározás az idegennyelv-tanuló esetében nehezen lenne alkalmazható, hiszen a saját normatudat nem a maga teljességében működhet szabályozó elv-

ként; másrésztől a *felnőtt* fogalom a nyelvhasználat szempontjából csak korlátozottan alkalmazható, hiszen a nyelvtanuló tévesztéseiben a teljesnek tekinthető nyelvi rendszer elsajátítása előtt sok esetben figyelhetjük meg a gyermekek anyanyelv-elsajátítására jellemző jelenségeket. Szépe Judit példája az idegennyelv-tanulók esetében is működő jelenséget mutat be: „Bármely nyelv elsajátítása során a gyermek azokat a szabályokat interiorizálja korábban, amelyek a jelenségek minél szélesebb körére érvényesek, vagyis minél nagyobb hatókörűek, sőt, ki is terjeszti azokat saját hatókörükön túlra is. Például ha már sikeresen elkülönítette és azonosította a magánhangzóra végződő tőhöz közvetlenül kapcsolódó *-k* többes szám jelet (pl. *hajók*), akkor a *-v*-t tartalmazó tőalternánshoz kapcsolandó többes szám jelet is a magánhangzós tőhöz fogja egy ideig kapcsolni (pl. *lók*, *tók*). Ez utóbbi természetesen kisebb hatókörű szabály, mint az előbbi” (Szépe 2005, 34). Mindezek tükrében a *kiejtési hibák* mellett célszerű a *beszédtévesztések* (röviden: *tévesztések*) műsztot használnunk, amely magában foglalja a lenizációt, a nyelvbtlás fogalomkörébe tartozó egyes hibatípusokat – függetlenül attól, hogy ezek kiváltó okai az anyanyelvű beszélővel azonosak-e vagy attól eltérőek. A fentiek nagyban-egészében a szegmentumok működési szintjére vonatkoznak. Emellett azonban megfigyeltük a szupraszegmentális elemek alkalmazásának devianciáit is.

1.1. Fő hipotézisek

A vizsgálat során alapvetően két hipotézist kívánunk igazolni:

1. A magyar anyanyelvű tanártól idegen nyelvként tanuló populáció beszédének idegenszerűségét a célzott kiejtésitanítás már néhány hónap (a vizsgálatok ellenőrzési körén belül ez pontosan: 10 hét) tanulási idő alatt jelentősen csökkenti.
2. A magyar idegen nyelvként tanuló kiejtésében az idegenszerűség csökkenése a tanuló számára növeli az anyanyelvű beszélőtől elhangzó magyar közlések megértésének eredményességét.

Jelen tanulmányban az első hipotézis tárgyalására térek ki.

2. A vizsgálat és a vizsgálat anyaga

A vizsgálat két részből áll: (i) egy, a beszédértést mérő tesztből (ennek ismertetését l. Szende 2006) és (ii) egy, a kiejtés minőségének megállapításához alapul szolgáló hangfelvételtől. Mindkét méréstípust kétszer végeztem el a tizenöt közlővel, a két vizsgálat között két és fél hónap telt el.

Az artikuláció vizsgálatához előhívott spontán beszédet vettem fel, amelyből minden közlő mindkét méréséből az azonos szavakat kiválogatva húsz, felsorolásban elhangzó szekvenciát vizsgáltam. Az így nyert vizsgálati anyaghoz anyanyelvi

beszélőtől származó szavakat is hozzákevertem, majd az egészet randomizáltam. Az előkészített felvételt tíz anyanyelvi beszélővel értékeltettem (az értékeléshez *Microsoft Access* táblázatot használtunk), majd az adatokat a megfogalmazott alapkérdések mentén statisztikai vizsgálatoknak vetettük alá.

A vizsgálatban a Balassi Intézet nyelvtanfolyamain magyar nyelvet tanuló 19 és 33 év közötti közlő anyagával dolgoztunk. A közlők nemzetiségi megoszlása a következő: 7 koreai, 5 vietnami, 1–1 japán, malajziai és orosz (bővebben l. 1. sz. melléklet). A hangfelvétel természetes körülmények között zajlott az oktatástechnika számára fenntartott, zajoktól nem védett helyiségben, a következő rendszeren:

PC	Fujitsu–Siemens összeállítás, PCU–Intel Pentium 4 (2,4 Ghz), 512 Mb memória, hangkártya SoundMax Digital Audio, HDD Matrox 80 Gb,
Keverő	Eurorack MX802A
Mikrofon	Shure SM 57 guide
Programok	Windows XP Professzionális Operációs Rendszer Sound Forge 7.0 editáló Néro 6.0 íróprogram

A vizsgálati személyek képek alapján válaszoltak az általam feltett kérdésekre; mindenkiel külön végeztem el a feladatot. A bevezető rövid interjú után az első fázisban tárgyak megnevezése történt, a második fázisban mondatokat provokáltam, a harmadikban pedig egy összetettebb képről kellett összefüggően beszélni. A közlők figyelmét mindig a tartalmi kérdésekre próbáltam irányítani, hogy spontán kiejtési anyagot nyerjek.

A hangfelvételek anyagát ezután leírtam, majd ennek alapján válogattam ki a fent említett módon a vizsgálandó húsz szót. Ezek a következők: *alma, szék, ágy, asztal, ház, ajtó, virág, kutya, ló, toll, könyv, autó, csúnya, rossz, száztizenhat, piros, sárga, zöld, fekete, fehér*.

3. Adatfeldolgozás

A tanulók artikulációjának megítélésére a kérdőívben a következő szempontok szerepeltek az izolált szóéjtésre vonatkozóan (l. 2. sz. melléklet):

1. Milyen mértékű idegenszerűséget tapasztalt az értékelő? Egy 0–9-ig terjedő skálán kellett elhelyezni a hallott szó értékét. A 0 ebben az esetben azt jelenti, hogy nem érezzük idegenszerűnek a szót, tehát az ejtés megfelel a standardnak.
2. Meg tudja-e ítélni, milyen artikulációs eltérés áll az idegenszerűség hátterében? Ebben a pontban logikai döntést várunk az értékelő személyektől.

- a) ejtés: egy hangot még felismerhetően, de nem teljes artikulációs szabálysággal ejt
- b) időtartam: a hangok időtartamviszonyai eltérnek a standardtól (egy vagy több hangot hosszabban/rövidebben ejt)
- c) csere: a szóban szereplő összes szegmentum megjelenik, de nem a megfelelő fonotaktikai helyen (két vagy több hangot felcserél)
- d) helyettesítés: más szegmentumot produkált (egyik hang helyett egy másikat ejt)
- e) kihagyás: törölt egy szegmentumot
- f) betoldás: a szegmentumok közé betoldott egy hangot
- g) szétagolás: megáll a szegmentumok között (szótag- vagy morfémahatáron szünetet tart)
- h) intonáció: a szupraszegmentális elemek eltérései (hibás hangsúly, ritmus vagy hanglejtés)
- i) egyéb: az eddig felsorolt kategóriákba nem sorolható, de megfelelően leírható jelenség

4. A két mérés eredményeinek az összevetése

A kiválasztott 20 szót érintő értékelés eredményeinek statisztikai vizsgálata alapján igazolódott az a feltevésünk, hogy a két mérés között eltelt időben a közlők teljesítménye az összesítésben szignifikáns javulást mutat. A kiszámolt hibagyakoriság első és második mérés közötti különbsége (l. 3. sz. melléklet) 95%-os szignifikancia-szinten az összes közlő és értékelő adatainak összege szerint csökkenést mutat. Ugyancsak erre az eredményre jutottunk az adatok közlőnkénti értékelésekor. Az egyes szavak idegenszerűségi értékeinek az összes közlő szerinti középértéke alapján (l. 4. sz. melléklet) is megállapítható, hogy 95%-os szignifikancia-szinten javulás következett be a szavak kiejtésében.

5. A szavak idegenszerűségének vizsgálata

A statisztikai vizsgálatok eredményeként megállapítható (l. 4. sz. melléklet), hogy a kiejtés idegenszerűségének a középértéke minden közlő és minden értékelő esetében a *rossz, fekete, sárga, piros, száztizenhat, fehér, könyv, alma, kutya, szék, virág, zöld, ajtó* 95%-os szignifikancia-szinten a második mérésben kisebb, mint az elsőben. Az *asztal, csúnya, ágy, toll, autó, ház, ló* szavaknál 95%-os szignifikancia-szinten nem állapítható meg változás.

Az 1. sz. ábrán figyelhetjük meg, hogyan változott a szavak idegenszerűségi rangsora, és milyen volt a változás szignifikanciája. Eszerint a legidegenszerűbb szó mindkét mérésben a *zöld* maradt annak ellenére, hogy szignifikáns javulás mutat-

ható ki. Más a helyzet a legkevésbé idegenszerű szó esetében: az első mérésnél a *ló* szó ejtését találták a standardot leginkább megközelítőnek, míg a második mérésnél a *piros* szó került erre a helyre. A *ló* szó egyike annak a két szónak (a *ház* mellett), amelyik minimális romlást mutat: bár a változás nem szignifikáns, mégis – mint érdekes jelenség – a későbbiekben további elemzést igényel. A szignifikancia-határon ($\alpha = 5,00E-02 = 5\%$) az *autó* szó áll, amelynél nem volt különbség az elért pontszámok középértékét tekintve a két mérés között, miközben az előkelő 17. helyről a 3. helyre csúszott vissza. A legszignifikánsabb javulást a *rossz* szó mutatja, a 7. helyről a 20.-ra kerülve.

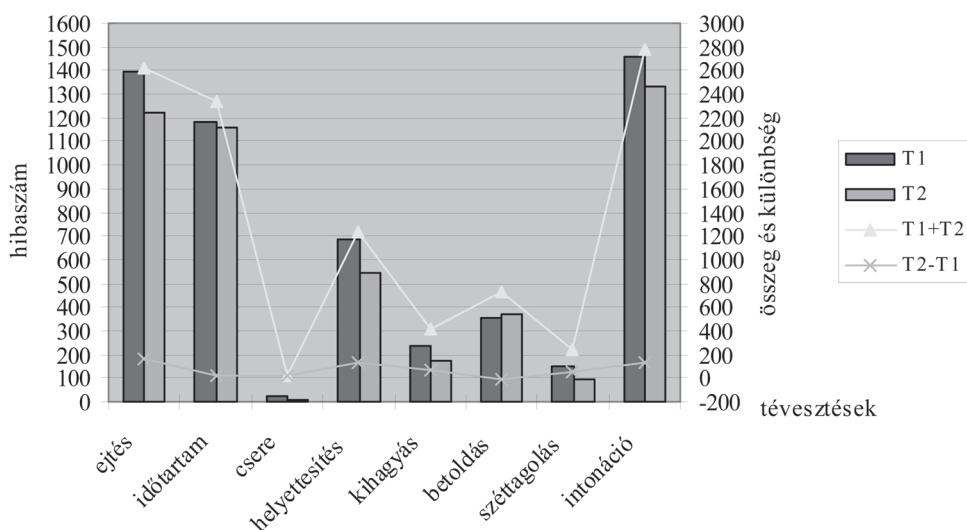
Idegenszerűség	Szó/T1	Sorrend	Szó/T2	Szó / javulás szignifikanciája	Javulás
legidegenszerűbb	zöld	1.	zöld	ló	nem szignifikáns
	száztizenhat	2.	toll	ház	
	könyv	3.	száztizenhat	autó	
	toll	4.	ágy	toll	
	ágy	5.	könyv	ágy	
	virág	6.	virág	csúnya	
	rossz	7.	ház	asztal	
	fehér	8.	autó / ló	ajtó	legkevésbé szignifikáns
	szék	9.	ló / autó	zöld	
	sárga	10.	fehér	virág	
	fekete	11.	asztal	szék	
	kutya	12.	szék	kutya	
	asztal	13.	rossz	alma	
	piros	14.	kutya	könyv	
	ház	15.	sárga	fehér	
	alma	16.	csúnya	száztizenhat	
	autó	17.	fekete	piros	
	ajtó	18.	ajtó	sárga	
	csúnya	19.	alma	fekete	
legkevésbé idegenszerű	ló	20.	piros	rossz	legszig- nifikánsabb

1. sz. ábra: Összehasonlító táblázat a szavak idegenszerűségi sorrendje és a változás szignifikanciája szerint

6. A hibák és a tévesztések előfordulási gyakorisága

A következő kérdés az, hogy mely tévesztések milyen gyakran fordulnak elő, és ezek milyen sorrendbe állíthatók, s milyen változás figyelhető meg a két mérés között.

A 2. sz. ábra tanúsága szerint az anyanyelvi értékelők legnagyobb számban az intonáció címszó alatt összefoglalt jelenségeket jelölték meg, s ezt követi kis eltéréssel az ejtésbeli hibák száma, azaz a második helyen a nem a standardnak megfelelő artikuláció áll mindkét mérésben és az összegzésben is. Az intonációs hibák összege mindössze 8%-kal csökkent a két mérés között, az artikulációs hibáké pedig 12%-kal. A betoldás esetében nemhogy javulást, hanem 5%-os romlást láthatunk. A százalékosan legnagyobb javulást (77%) a hangok cseréjében tapasztalhatjuk, ezt követi a széttagolás (38%-os javulás), a hangkihagyás (29%-os javulás), a hanghelyettesítés (20%-os javulás), az ejtés tisztasága, az intonáció, végül igen csekély mértékben (2%) csökkent az időtartambeli hibák száma, s a sort a betoldás zárja.



2. sz. ábra: A tévesztések gyakorisága

A hibák sorrendjében ezek a grafikonon látható különbségek a legnagyobb részarányal bíró kritériumok tekintetében a 3. sz. ábrán láthatók.

Az intonáció, az ejtés és az időtartam a legtöbb esetben az első hely valamelyikén található, azaz az első három leggyakoribb a szavak legnagyobb részénél.

Kivételt képez az *ágy*, a *könyv*, a *rossz*, a *száztizenhat*, és a *zöld* szó, ezek mindegyikében egy hibatípus a negyedik, ill. az ötödik helyre került. Az *ágy* szó tévesztései között, ahogy ez várható volt, az első mérésben a helyettesítés a második helyre, a második mérésben pedig az első helyre került, az első és második mérés összegében szintén a második a sorban. A *könyv* esetében a betoldás fordult elő nagyobb számban, így ez a hiba áll az első, a második, ill. az összesítésben az első helyen. Az első mérésben a helyettesítés fordult elő nagyobb számban (4. hely). A *gy* (a *ty-*

Szó / hiba	Intonáció			Ejtés			Időtartam		
	T1	T2	T1+T2	T1	T2	T1+T2	T1	T2	T1+T2
Ágy	3	3	3	1	2	1	4	4	4
Ajtó	1	1	1	3	3	3	2	2	2
Alma	1	1	1	2	2	2	3	3	3
Asztal	1	1	1	2	2	2	3	3	3
Autó	1	1	1	3	3	3	1	2	2
Csúnya	3	2	3	2	3	2	1	1	1
Fehér	2	1	2	1	2	1	3	3	3
Fekete	1	1	1	2	2	2	3	3	3
Ház	2	2	2	1	1	1	3	3	3
Könyv	2	1	2	3	3	3	5	4	4
Kutya	1	1	1	2	2	2	3	3	3
Ló	1	2	1	2	3	2	3	1	3
Piros	1	1	1	2	3	2	3	2	3
Rossz	4	4	4	2	2	2	1	1	1
Sárga	2	1	1	1	2	2	3	3	3
Száztizenhat	3	3	3	1	1	1	4	2	3
Szék	3	3	3	1	1	1	2	2	2
Toll	2	2	2	3	3	3	1	1	1
Virág	1	1	1	2	2	2	3	3	3
Zöld	1	3	1	2	2	3	5	4	5

3. sz. ábra: A legnagyobb részaránnal szereplő hibák rangsora minden szóra az első, a második és az első + második mérésben

vel együtt) magyarul tanulók számára nehezen ejthető és csak hosszabb távon elsajátítható szegmentum, ezért gyakran helyettesítik pl. *dzs*-vel. A *könyv* szóban az *nyv* hangkapcsolat ejtésének megkönnyítése céljából vagy a két hang közé, vagy a szó végére toldanak be egy magánhangzót (pl. *könyiv*, *könyvö*). A *rossz* szó ejtésében a hangok helyettesítése más hangokkal megelőzte az intonációs hibákat. A *zöld* szó ejtésében az első mérésben és az összesítésben a helyettesítés és a kihagyás gyakoribb hiba volt az időtartamnál, a második mérésben pedig a helyettesítés volt a leggyakoribb. A *száztizenhat* első felvételén a széttagolás miatt sorolódtak az időtartambeli hibák hátrább.

7. A szavak elemzése

Két szót emelek ki ebben a tanulmányban alaposabb elemzés céljából: 1. *zöld*: mindkét mérésben a legidegenszerűbbnek ítélt szó; 2. *rossz*: az idegenszerűségi összesítő érték szerint a legszignifikánsabb javulást mutató szó.

Modern elektroakusztikai módszerek lehetővé teszik, hogy az értékelőnek kiindulásul szolgáló auditív információt fizikai–akusztikai paraméterek formájában is megjelenítsük. A kiválasztott szavak és mondatok regisztrátumai vizuálisan is hozzáférhetővé teszik azokat az eltéréseket, amelyek az idegennyelvi beszélő és az anyanyelvi közlő hanganyaga között mutatkoznak. Az egyes szavak hangképeinek jobb oldalán (1. 5. és 6. sz. melléklet) a hangszíneképek a teljes akusztikai információ frekvencia- és – részlegesen – intenzitási adatait mutatják az idő függvényében (piros pontsorokkal külön kiemelve a formánsstruktúra alakulását). Baloldalon fölül külön követhető a hangerőértékek folyamatos módosulása szintén az idő függvényében, a decibelskála mindenkor aktuális értéke szerint. Különösen szemléletes a bal alsó tábla, amely az alaphang frekvenciájának lefutását jeleníti meg. A bal oldali regisztrátumok egyszerre mutatják az anyanyelvi és az idegen ajkú közlő frázisait (feketével az anyanyelvi beszélőt, pirossal a diákét).

7.1. zöld

A *zöld* szó az idegenszerűségi értékek szerint szignifikáns javulást mutat ugyan az első és második mérés között, mégis mindkét esetben a pontszámokkal a legidegenszerűbb szónak ítélték az értékelők. Nézzük meg, hogyan fejeződik ki az egyes kritériumok (hibák) számában ez az összesítő érték. Ez a szó az első mérésben összesen 304 hibaponttal a harmadik leggyöngébb eredményt érte el a *száztizenhat* (464) és a *virág* (325) szó előtt, a második mérésben ugyanez marad a sorrend (397, 286, 281 pont). A hibatípusok sorrendje a következő az első mérésben: 1. intonáció (73 p), 2–3. ejtés, helyettesítés (65 p), 4. kihagyás (39 p), 5. időtartam (32 p), 6. betoldás (30p). A második mérésben: 1. helyettesítés (65 p), 2. ejtés (63 p), 3. intonáció (57 p) 4. időtartam (36 p), 5–6. betoldás és kihagyás (30 p). A szó eleji *z* ejtésében mindkét mérésben változatosság mutatkozik: mindkét mérésben megjelenik helyette a *dz*, *dzs*, *gy*, az első mérésben a *zs* is. Viszont az *ö* ejtése majdhogynem megfelel a standardnak, csupán egy személynél (K9) hallunk helyette *o*-t. Mindkét mérésben találunk eseteket mind az *l*, mind a *d* kihagyására, sőt egy esetben (K14) mindkettő elmarad, ennél a közlőnél a második mérésben egy *é* betoldása történik meg a szó végén. A szóvégi betoldásoknál megjelenik még az *e*, *ö*, *i*. Az *l*, *d*, *ld* kihagyása nem mindig jár együtt az *ö* megnyúlásával, viszont a K1 közlő az *l* vagy a *d* kihagyása nélkül is megnyújtja az *ö*-t, s ugyanennél a személynél mindkét mérésben zöngétlenül a *d*. Az első mérésben egy a standardnak teljesen megfelelő ejtést is hallhatunk (K15), a második mérésben azonban ez a közlő is téveszt (*zöld*). A következő ejtések hallhatók a két mérésben: *zöld*, *dzsöld*, *dzsöd*, *dzöld*, *zsödö*, *zöl*, *dzolt*, *gyöld*, *dzsöl*, *zső*, *zsölöd*, *zö*, *zölt*, *dzödi*, *zölde*, *dzsölde*, *zöldö*, *dzold*, *zöd*, *gyöl*, *zöé*. Az első és második mérés közötti időben egy közlőnek sem javult annyira az ejtése, hogy hibátlanul tudta volna kimondani a szót, háromnak (K1, K10, K15) viszont romlott,

hatnak részben javult (K6, K8, K9, K11, K12). A végső összesítésben tehát érthető, hogyan maradhatott ez a szó a legidegenszerűbb.

7.2. rossz

Az idegenszerűségi értékek szerint ez a szó javult a legnagyobb mértékben, a 7. helyről a 13-ra került. A szóban szereplő *r* és *sz* a magyar anyanyelvűek körében is a gyakran hibásan ejtett hangok közé tartozik, és nem csak a gyerekek körében. Az első mérésben az összesített hibapontok száma 249 volt, így a *ló*, *ház*, *ágy*, *szék* után az ötödik legjobb; a másodikban 189 hibaponttal az első helyen áll. A következő hibatényezők léptek fel kimagasló számban: az első mérésben: 1. időtartam (63 p), 2–3. ejtés és helyettesítés (54 p), 4. intonáció (43 p); 5. betoldás (29 p); a második mérésben: 1. időtartam (58 p), 2. ejtés (45 p), 3. helyettesítés (42 p), 4. intonáció (30 p), 5. betoldás (13 p). Az időtartambeli tévesztés elsősorban az *sz* rövidebb ejtésében érhető tetten, de az első mérésben két közlő az *o*-t is rövidebben (K13), ill. nagyon röviden (K8) ejti. Ez a két hiba nyilvánvalóan befolyásolja (az esetleg a felsorolásban jelentkező emelkedő hanglejtés mellett) az intonációra kapott hibapontok első mérésbeli magas számát is. A K7 az *o* helyett a második mérésben *u*-t, a K11 és a K14 szintén az első mérésben az *sz* helyett *t*-t ejt. A K12 pedig hosszú *ó*-val és rövid *sz*-szel mondja ki a szót (*rósz*). A legnagyobb változatosságot az *r* ejtésében tapasztaljuk: a rendkívül erősen pörgetett, több perdületű *r*-től az egy perdüléssel keresztül a helyettesítésig többféle megoldást találunk. A helyettesítő hangok: *l*, *h*, *dl*. A K11 egy *ö* hangot told be a *r* elé az ejtés megkönnyítésére. Betoldást találunk a szó végén is (*loszö*) rövid *sz* ejtés mellett (K4 első mérés: *roszö*, második mérés: *rosszö*, K7 első mérés *dloszö*).

A következő hangalakok jelennek meg az első mérésben: *rossz*, *rossz* (erős pörgetés), *rosz* alig pördül), *lossz*, *loszö*, *rossz* (egy pördület), *dloszö*, *rosz* (nagyon rövid *o*), *rot*, *hosz*, *rossz* (rövidebb *o*). A második mérésben: *rossz*, *rosz*, *losszö*, *lossz*, *rusz*, *dlosz*, *rossz* (egy pördület), *örosz*, *rósz*. A második mérés idejére a K6 és K8 ejtése javult, a K9 ejtése romlott, részben javult a K2, K4, K7, K10, K11, K12, K13, K14, K15. Ez utóbbi megállapításból egyértelműen kiderül, hogy az ejtés kritériuma is nagyon összetett kategória, tehát a logikai (*igen/nem*) döntés éppúgy nem derít fényt a javulás mértékére, mint az intonációnál. Világos tehát, hogy az idegenszerűségi pontszám az az érték, amely ezt a jelenséget megfelelőképpen kezelni tudja, s például a *rossz* szó legszignifikánsabbnak bizonyult javulása a fenti leírás alapján igazolódott az egyes tévesztések szintjén is.

8. Kívül a statisztikán

Bár a statisztikai adatok számos kérdésünkre releváns választ adtak, mégsem foghatják be a jelenségek teljes látószögét. Az elvi és gyakorlati korlátok ismerete-

sen a következők: (i) egyes jellemzők és a nyelvi kifejezés artikulációs–akusztikai irányító tényezői nem parametrizálhatók (így a szemantikai vagy a morfoszintaktikai jegyek), másfelől, (ii) az adathalmaz szűkössége bizonyos jellemzők felmérésében komoly akadály, abban az értelemben, hogy nem érhető el velük a szignifikancia kívánatos szintje.

A felmérés természetes veszteségei elsősorban az intonáció tekintetében mutatkoztak, de érintve van a szegmentális szint is. Élesen tükrözi a kedvezőtlen helyzetet a szótagstruktúra esete. Az ún. szótag-optimalitás kérdéséről van szó. Ha egy folyamatos beszédsekvenciában – terjedelmétől függetlenül – csupa könnyű, azaz rövid és egyben nyílt szótag (*ti, le* stb.) követi egymást, mind az artikuláció, mind az azonosíthatóság tekintetében előnyösebb helyzetben van a közlő. Ezzel szemben a súlyos vagy túlsúlyos, azaz zárt, egyszersmind hosszú szótagok (*sztrájk, plüss,* de akár *könyv*) jelentős nehézséget okoznak, leglátványosabban az összetevő szegmentumok hangzóssági sorrend szerinti, koartikulációs és időzítési viszonyai miatt. Gyakorlatias megközelítésben a probléma a következőképpen tárul elénk. Törkenczy Miklós (1994) magyarra alkalmazott rendszerében a jólformáltság (az elfogadhatóság) általános fonotaktikai szabályokból vezetődik le, ezek alapja pedig a szótagon belüli szegmentumok szonoritási hierarchiája. Egy szótag akkor jólformált, ha Gauss-görbe típusú hangzóssági eloszlást mutat, vagyis az elején (a szótagkezdetben) kis szonoritású elem van, amely a nagy hangzóssági fokozatú szótagmagba (nukleus) megy át, majd a szótagzárlatban (a kódában) az elemek sorrendjében csökkenő hangzósságot tapasztalunk.

A valóságban – szerencsétlen módon – az eloszlás nem mindig ilyen. A *könyv* szóban a zárlat végén ideális esetben inkább zöngétlen zárhangot várnánk el (hasonló diszharmóniát érzékelünk a *látsz* szóalakban is). Mármost, ha az idegen ajkú rosszul formált szótaggal találkozunk, érthetően megpróbálja saját ejtésében remediálni a rosszul formáltságot, és a szabályos magyar alakulatot áthangszereli olyanra, amely jobban megfelel a jólformáltsági feltételeknek. A *zöld* szó ejtéseiben tehát nem (csak) azért találkozunk széles változatossággal, mert a közlőnek az egyes szegmentumok realizálásával van gondja, hanem azért is, mivel a szótagstruktúra nincs összhangban azzal, amit fonotaktikailag ideálisnak tekinthetnénk. És ez még mindig nem a teljes kép. A magyar idegen nyelvként tanuló anyanyelvi artikulációs bázisa alapján azt sem tudja egyértelműen érzékelni, hogy a *zöld*-ben az *l* melyik szakasza tartozik még a nukleushoz, és melyik már a zárlat része. Futólag megemlíthetjük továbbá, hogy a szótagszerkesztés és -implementáció jelentősen függ attól is, hogy az adott nyelv az ún. szótag- vagy a hangsúly ütemezésű típusba tartozik-e. (A magyarra nézve ez a kérdés különösen bonyolult. Szende Tamás [1992] egyenesen azt valószínűsíti, hogy átmeneti állapotban vagyunk, nevezetesen a hangsúly ütemezésű típus felé haladva.) Mármost, ha a statisztikusnak nem tudjuk megmondani – és va-

lóban így állunk –, hogy az idevágó tényezők milyen adatszerűen azonosítható egyértelműséggel definiálhatók, kénytelen egy melankolikus kézlegyintéssel elhagyni a terepet. Egyelőre a szerzőnek sem volt más választása.

IRODALOM

DEARY, I. J. 2003. Az intelligencia. *Magyar Világ* (idézi: Huszár 2005)

GÓSY Mária 2003. A spontán beszédben előforduló megakadásjelenségek gyakoriságai és összefüggései. *Magyar Nyelvőr* 127: 257-276.

HUSZÁR Ágnes 2005. *A gondolattól a szóig. A beszéd folyamata a nyelvbottlások tükrében*. Budapest, Tinta Könyvkiadó

SZENDE Tamás 1992. Phonological representation and lenition processes. *MFF–HPP XXVI*.

SZENDE Virág 2006. Beszédtértés és artikuláció kapcsolata a magyar mint idegen nyelv kontextusában. *Hungarológiai Évkönyv* 7: 44-52.

SZÉPE Judit 2005. Beszédtévesztések: afáziásoknál, időskorúaknál és mindennapi nyelvbottlásainkban. *Beszédgyógyítás* 16/1: 32–74.

TÖRKENCZY Miklós 1994. A szótag. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 2. Fonológia*. Budapest, Akadémiai Kiadó. 273–392.

1. sz. melléklet

Kód	Név	Anya- nyelv	Nyelv- ismeret	Család- nyelv	Társas- nyelv	Iskola, hivatal	Tanulás ideje	Tartózkodás ideje	Nem	Életkor	Óra- szám
01	TJ	orosz	angol	(angol), orosz	(angol), orosz	(angol), orosz	4 hét	6 hét	nő	19	150
02	S	malajziai	angol, hindi	malajziai	angol	angol	3,5 hón.	4,5 hónap	ffi	29	224
03	KHS	koreai	angol	koreai	koreai	koreai	2 év	4 hét	ffi	23	224
04	SW	koreai	angol	koreai	koreai	koreai	2 év	3 hét	nő	20	240
05	SSM	koreai	angol	koreai	koreai	koreai	2 év	3 hét	ffi	23	240
06	LJ	koreai	angol	koreai	koreai	koreai	3 év	1 év	nő	23	224
07	SYG	koreai	angol	koreai	koreai	koreai	2 év	4 hét	nő	19	224
08	NTN	vietnami		vietnami	vietnami	vietnami	0	4 hét	nő	21	150
09	FT	japán	angol	japán	angol, japán	japán, angol	3 hét	3 hét	nő	27	150
10	JCH	koreai	angol	koreai	koreai	koreai	4 hét	1 év	ffi	33	224
11	NTTH	vietnami		vietnami	vietnami	vietnami	4 hét	4 hónap	nő	25	144
12	BHK	vietnami	angol	vietnami	vietnami	vietnami	4 hét	4 hét	ffi	21	144
13	TVD	vietnami	angol	vietnami	vietnami	vietnami	4 hét	3 hét	ffi	20	144
14	NTA	vietnami		vietnami	vietnami	vietnami	4 hét	4 hónap	ffi	21	144
15	LH	koreai	angol	koreai	koreai	koreai	2 év	11 nap	nő	21	240

2. sz. melléklet

proba

randomszám egyéb

értékelő kódja

szavak Használjon rövidítéseket!

idegenszerűség Értékelje 0-tól 9-ig (0=nem, 9=nagyon idegenszerű)!

ejtés ☐ Egy v. több hangot nem tisztán ejt.

időtartam ☐ Egy v. több hangot rövidebben/hosszabban ejt.

cseré ☐ Két v. több hangot felcserél a szóban. (barna - banar)

helyettesítés ☐ Egy hang helyett egy másikat ejt. (fiú - piú)

kihagyás ☐ Kihagy egy hangot a szóból. (tanár - taná)

betoldás ☐ A szóban nem szereplő hangot is ejt. (barna - barnasz; színművészet)

széttagolás ☐ Szótag- v. morfémahatáron szünetet tart. (tan terem ben)

intonáció ☐ Hibás hangsúly, ritmus vagy hanglejtés

sorszám

Rekord: összesen 660

3. sz. melléklet
A hibagyakorlat első és második mérés közti különbsége (az összes közlő és értékelő adatainak összege szerint)

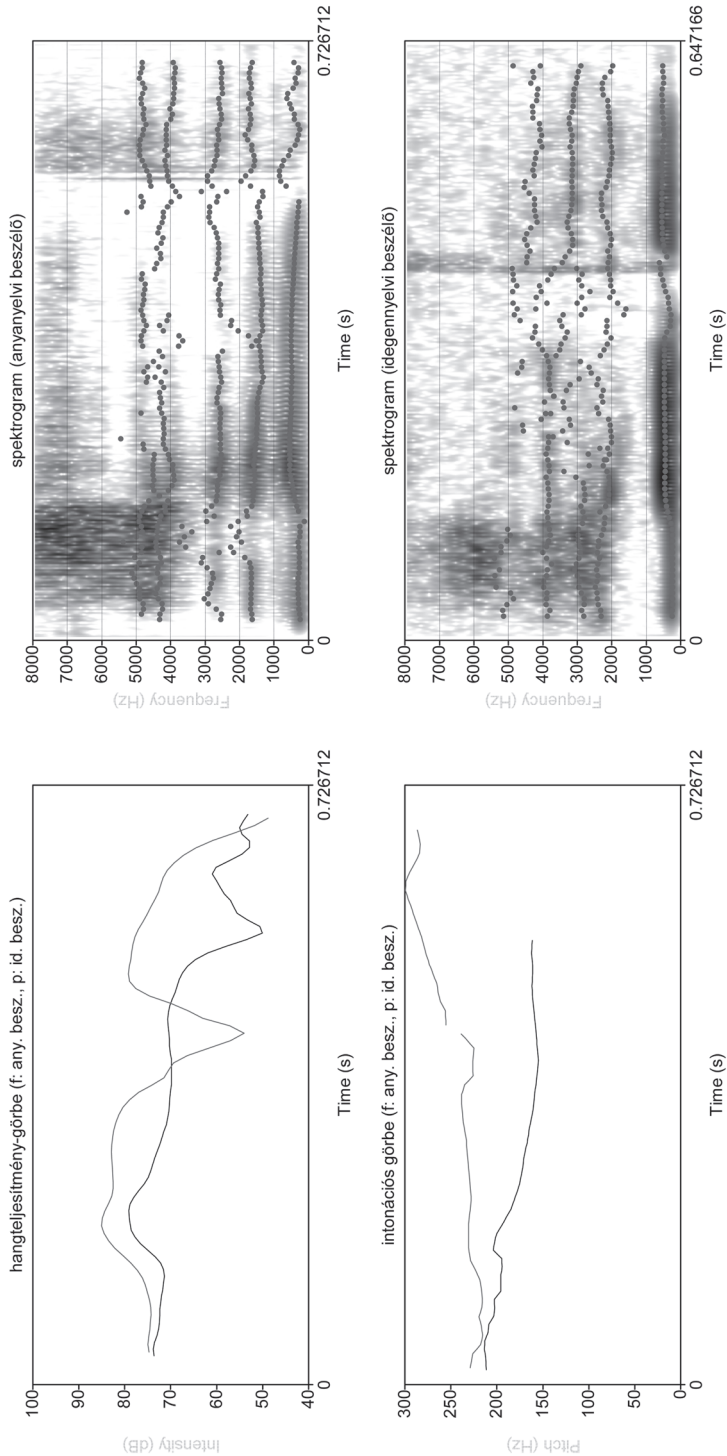
Szó / hioa	Krit1 ejtés	Krit2 időtartam	Krit3 csere	Krit4 helyettesítés	Krit5 kihagyás	Krit6 betoldás	Krit7 széttagolás	Krit8 intonáció	Összes hiba
ágy	nem szign. kevesebb	nem szign. nem szign.	nem szign. nem szign.	nem szign. kevesebb	nem szign. nem szign.	nem szign. nem szign.	nem szign. nem szign.	nem szign. nem szign.	nem szign. kevesebb
ajtó	nem szign.	nem szign.	nem szign.	kevesebb	több	nem szign.	kevesebb	kevesebb	nem szign.
alma	nem szign.	nem szign.	nem szign.	nem szign.	kevesebb	több	nem szign.	nem szign.	nem szign.
asztal	kevesebb	kevesebb	nem szign.	nem szign.	nem szign.	több	nem szign.	nem szign.	nem szign.
autó	kevesebb	nem szign.	nem szign.	kevesebb	nem szign.	több	nem szign.	több	nem szign.
csúnya	nem szign.	nem szign.	nem szign.	kevesebb	nem szign.	kevesebb	nem szign.	nem szign.	kevesebb
fehér	kevesebb	több	kevesebb	kevesebb	nem szign.	nem szign.	nem szign.	nem szign.	kevesebb
fekete	nem szign.	nem szign.	nem szign.	kevesebb	nem szign.	több	nem szign.	nem szign.	kevesebb
ház	kevesebb	nem szign.	nem szign.	nem szign.	kevesebb	több	nem szign.	nem szign.	nem szign.
könyv	kevesebb	nem szign.	nem szign.	kevesebb	nem szign.	nem szign.	nem szign.	nem szign.	kevesebb
kutya	nem szign.	nem szign.	nem szign.	kevesebb	nem szign.	nem szign.	nem szign.	kevesebb	kevesebb
Ló	kevesebb	több	nem szign.	kevesebb	nem szign.	több	nem szign.	nem szign.	nem szign.
piros	kevesebb	nem szign.	nem szign.	kevesebb	kevesebb	több	kevesebb	kevesebb	kevesebb
rossz	nem szign.	nem szign.	nem szign.	kevesebb	kevesebb	kevesebb	nem szign.	kevesebb	kevesebb
sárga	kevesebb	nem szign.	nem szign.	kevesebb	nem szign.	kevesebb	nem szign.	nem szign.	kevesebb
száztizenhat	kevesebb	kevesebb	nem szign.	Több	nem szign.	nem szign.	kevesebb	kevesebb	kevesebb
szék	nem szign.	kevesebb	kevesebb	nem szign.	kevesebb	nem szign.	nem szign.	nem szign.	kevesebb
toll	nem szign.	nem szign.	nem szign.	kevesebb	nem szign.	nem szign.	nem szign.	nem szign.	kevesebb
virág	nem szign.	nem szign.	nem szign.	kevesebb	kevesebb	nem szign.	nem szign.	nem szign.	kevesebb
zöld	nem szign.	nem szign.	nem szign.	nem szign.	kevesebb	nem szign.	nem szign.	kevesebb	nem szign.
Minden érték	kevesebb	nem szign.	kevesebb	kevesebb	kevesebb	nem szign.	kevesebb	kevesebb	kevesebb

4. sz. melléklet
Az egyes szavak idegenszerűsége (az összes közlő szerinti középérték) mindkét mérésben, a különbségek szignifikanciája

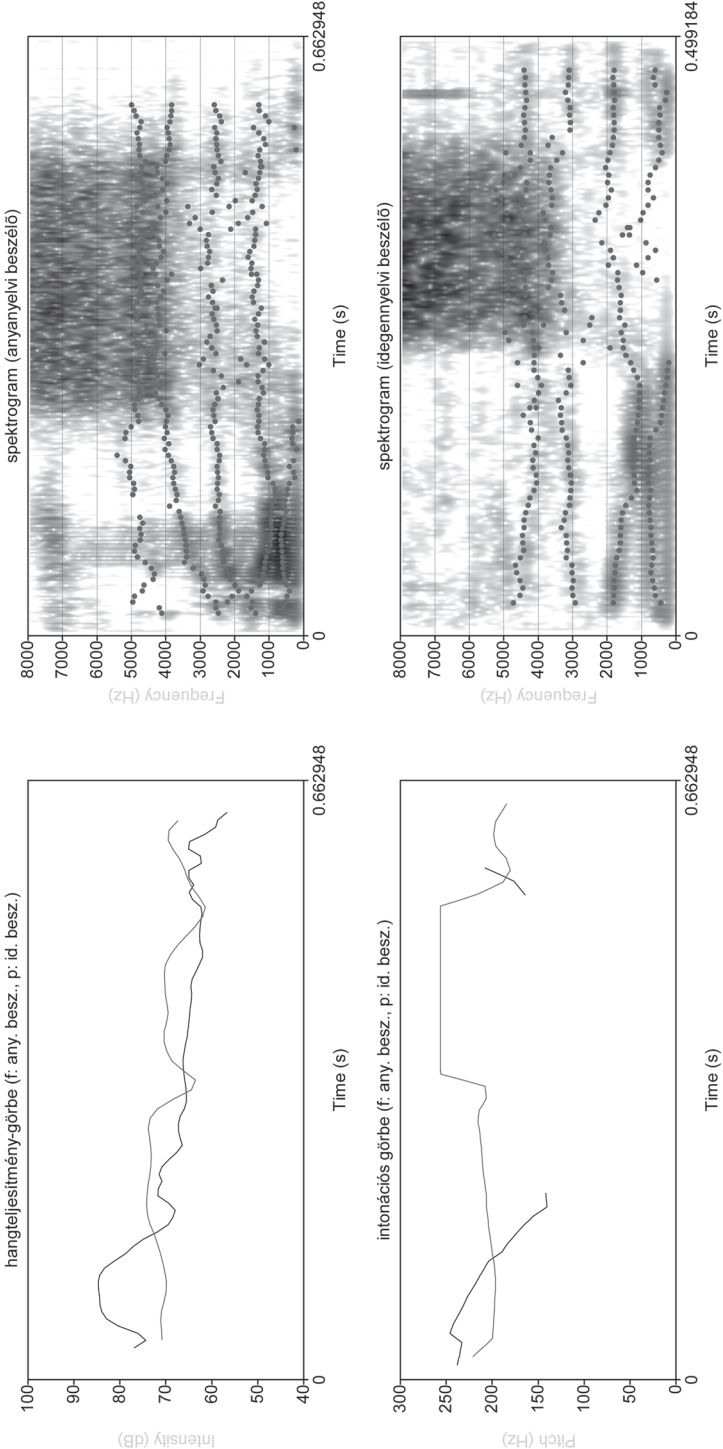
Szó	T1		T2		T2-T1		változó	I. fajta hiba valószínűsége	Eredmény 95%-os szignifikancia- szinten
	μ	σ	μ	σ	μ	σ			
ágy ajtó alma asztal autó csúnya fehér fekete ház könyv kutya ló piros rossz sárga száztízzenhat szék toll virág zöld	5,59	2,71	5,29	2,92	-0,30	2,88	-1,14	1,28E-01	a változás nem szignifikáns
	4,03	2,37	3,63	2,33	-0,40	2,55	-1,72	4,43E-02	javulás
	4,29	2,47	3,53	2,29	-0,77	2,46	-3,42	4,29E-04	javulás
	4,40	2,47	4,09	2,41	-0,31	2,59	-1,30	9,73E-02	a változás nem szignifikáns
	4,22	2,55	4,22	2,49	0,00	2,45	0,00	5,00E-01	a változás nem szignifikáns
	3,99	2,15	3,75	2,22	-0,24	2,29	-1,16	1,25E-01	a változás nem szignifikáns
	5,00	2,37	4,13	2,42	-0,88	2,47	-3,88	8,66E-05	a változás nem szignifikáns
	4,68	2,37	3,64	2,26	-1,04	2,20	-5,18	4,52E-07	a változás nem szignifikáns
	4,31	2,55	4,54	2,42	0,23	3,51	0,73	2,34E-01	javulás
	6,07	2,46	4,96	2,50	-1,11	3,24	-3,75	1,39E-04	javulás
	4,62	2,47	3,87	2,50	-0,75	2,59	-3,17	9,64E-04	javulás
	3,91	3,01	4,22	3,40	0,31	3,72	0,91	1,83E-01	a változás nem szignifikáns
	4,40	2,52	3,38	2,32	-1,03	2,42	-4,64	4,52E-06	javulás
	5,33	3,14	3,90	3,07	-1,43	3,02	-5,20	4,22E-07	javulás
	4,88	2,74	3,83	2,44	-1,05	2,23	-5,17	4,85E-07	javulás
	6,25	2,14	5,55	2,37	-0,74	2,01	-4,05	4,59E-05	javulás
összes	4,96	2,96	3,98	2,96	-0,98	3,41	-3,16	1,00E-03	javulás
	5,95	2,42	5,56	2,96	-0,34	3,51	-1,07	1,44E-01	a változás nem szignifikáns
	5,49	2,33	4,92	2,32	-0,58	2,39	-2,64	4,75E-03	javulás
	6,42	2,89	5,86	2,93	-0,56	2,94	-2,08	2,00E-02	javulás
	4,94	2,67	4,34	2,69	-0,60	2,81	-10,41	3,61E-25	javulás

μ középérték; σ standardeltérés; t változó

5. sz. melléklet: K6 zöld



6. sz. melléklet: K7 rossz



Vadon Eszter

Pár- és csoportmunka az idegen nyelvi órán (Egy kurzus tapasztalatai)

A 2006/2007-es tanév őszi félévében a Pécsi Tudományegyetem BTK Nyelvtudományi Tanszéke meghirdette a *Pármunka és csoportmunka a magyar mint idegen nyelv oktatásában* című kurzust. Az óra célja a pár- és csoportmunka technikáinak kipróbálása és alkalmazása volt – a „hóhért akasztják” helyzetében, mivel a kurzuson részt vevő hallgatók maguk próbálták ki a feladatokat. Azonban emellett cél volt a pár- és csoportmunka szervezésének és levezetésének elsajátítása is, mint-hogy a diákok irányítottak is feladatmegoldásokat. Így kettős szerepben tapasztalhatták meg a módszer előnyeit és hátrányait.

Természetesen nem a csoportmunka kizárólagos érvényesítésének bevezetésére tettünk kísérletet, hanem csupán egy – a sok közül jól használható – újabb módszernek az alkalmazására, illetve terjesztésének népszerűsítésére.

A lefutott kurzusnak előnye volt az is, hogy a magyar mint idegen nyelvi órákon hasonló korosztályú tanulókkal találkozhatunk az egyetemi ösztöndíjprogramok keretében is, s ha általában is a felnőtt nyelvtanulókat tekintjük (jelesül a már kialakult személyiségjegyek tekintetében), akkor a módszer nyelviskolai oktatásban történő alkalmazásáról is teljesebb képet kaphattunk.

Giay Béla szerint a módszertan (mint nyelvpedagógia) sokféleképpen értelmezhető. Lehet metodológia, módszerek tana vagy szakmódszertan is. Az idegennyelvoktatás metodikájának tárgya maga az oktatási folyamat. Legfontosabb feladata a folyamat elemzése, törvényszerűségeinek feltárása, és a tantervek, tankönyvek, taneszközök felhasználásával kapcsolatos tapasztalatok elemzése (Giay 1997, 20). A továbbiakban a tárgyalt módszer elemzésére teszek kísérletet.

A pár- és csoportmunkáról

A nyelvtanulóban egyre inkább felmerül az igény arra, hogy a tényleges kommunikációban használható tudást kapjon (Bárdos 2000, 98). Ennek az igénynek – reális beszédhelyzeteket teremtve – a nyelvórán eleget is lehet tenni.

A huszadik század közepére eljutott a nyelvoktatás arra a pontra, amikor az elvárások nyomában, a gyakorlati felhasználhatóság és tudás értelmében új módszertani irányzat bontakozott ki. Már nem volt elég, hogy a nyelvtanuló grammatikailag helyes mondatokat formált, hanem fontossá vált az is, hogy a megnyilatkozások

a pragmatikai kontextusban is megfelelőek legyenek. Azaz a kommunikatív kompetenciára is elkezdtek hangsúlyt fektetni (Giay 1997, 21). A nyelvelsajátítás során összetett készségeket kell fejleszteni. Ennek érdekében olyan helyzeteket kell teremteni a nyelvórán, amilyenekkel majd valójában találkozhatnak a tanulók. Ezekben a beszédhelyzetekben pedig a tanulónak használnia kell az elsajátított grammatikát, lexikát (Dóla 2001, 102).

A jelzett egyetemi kurzus óráinak menetében ezért többféle feladattípust és helyzetet teremtettünk a feladatok megoldása során. A fő hangsúly a különböző képességeken volt, de helyet kapott a drámapedagógia és a kultúráközvetítés is. A valós élethelyzetekhez kapcsolódtunk pl. hirdetések, adatlapok, híradó, mese, film és egyéb szövegek páros, illetve csoportos feldolgozásával.

Bár a kommunikatív oktatás módszerének szokás tartani a pár- és csoportmunkát, ezek a tanítási formák már előtte is ismertek voltak. Mindezeknek osztályteremben történő alkalmazása fellazította az osztálytermi kereteket, és hatékonyabb megoldásokat adott. A tudatos tanulás mellett fontos szerep jut az ösztönös elsajátításnak is, amire a kommunikatív oktatás számos lehetőséget nyújt (Bárdos 2000, 99-100). Az ösztönös elsajátítás egyik legfontosabb eleme a tanári beszéd. Így az órák folyamán lehetőség nyílt arra is, hogy a hallgatók instrukciókat adjanak különböző nyelvtudási szinten levő csoportok számára. Noha nem álltak rendelkezésünkre különböző nyelvcsoporthoz az órákon, mégis hasznos volt ráirányítani a figyelmet arra, hogy a feladatok sikeres megoldásában, illetve az óra sikeres koordinálásában bizony nagy szerepe van a tanári instrukciónak – amennyiben az a célnyelven fogalmazódik meg.

A humanisztikus módszerek az osztálytermi formák ellen lázadtak. Ez volt a kommunikatív nyelvtanítás bölcsője, amikor már nem csak az volt fontos, hogy mi a nyelv, hanem az is, hogy mire használható (Bárdos 2000, 93). A pár- és csoportmunka melletti egyik legkomolyabb érv a használhatóság szempontjából, hogy a valóságban is – főként a nyelvtanulás kezdeti szakaszaiban, amikor még az egyoldalú, előadásszerű megnyilatkozásokra nincs szükség – legtöbbször ilyen helyzetekkel fogják szembe találni magukat. Figyelnük kell a beszélgetésben részt vevő partner(ek)re, és arra reagálva folytatni a diskurzust (Bárdos 2000, 274). Emiatt a monológyszerű beszédet sokkal könnyebb tanítani, mint a dialógust, mert míg a monológ előkészíthető, addig a dialógusban a partner reakcióitól is sok minden függ (Giay 1997, 42).

Ezen a ponton fontos újfent hangsúlyozni, hogy a beszélt és az írott nyelvhasználat sok tekintetben jelentősen különbözik egymástól. A beszélt nyelv kisebb szókinccsel dolgozik, ugyanakkor gazdaságosabb, mint az írott nyelv. Erősen befolyásolják a beszéd szupraszegmentális elemei és a partner reagálásai. A beszélt nyelv elsajátításában és a hallás utáni értés fejlesztésében komoly szerepe van a magyar nyelvű órávezetésnek is (Giay 1997, 40-41). Ebből az is következik, hogy a nyelv

bizonyos sajátosságait csak interakcióban lehet igazán elsajátítani. Éppen emiatt volt kiemelkedően fontos szerepe a mindezeket tudatosító kurzusnak, hiszen kiderült, hogy milyen is az, amikor valós élethelyzetekkel kell szembekerülni órai keretek között. De a csoportmunka nem csak ebből a szempontból hasznos a tanulásban, hanem a csoportos tanulás emellett az együvé tartozás érzését is erősíti, ami pedig ismét csak erősíti a motivációt. Mindezekon kívül a csoportok tagjai – azáltal, hogy felelősséggel tartoznak a többiek iránt – a tanulói önállóság, az önszabályozás felé mozdulnak el (Bárdos 2000, 276).

Az oktatás alapvető szerkezeti kerete esetünkben tehát a valamilyen körülmények között szerveződve létrejött csoport. A csoport ugyanakkor alapjában társas képződmény, amelyen belül szimpátián alapuló differenciálódás jellemző. A csoporton belüli kapcsolatrendszer és a szervezési mód óhatatlanul fontos szerepet játszik a kommunikációs kedv alakulásában, ezért erre fontos odafigyelni.

Az órákon szimpátián és véletlenül alapuló csoportelosztást alkalmaztunk, de egy valódi nyelvtanulási helyzetben a nyelvtudáson alapuló csoportosítás is hasznos lehet. Sor került óra közben is a csoportok változtatására, ami abból a szempontból volt előnyös, hogy a teljes csoport összetartozás-érzését növelte, és nem szakadtak szét kisebb csoportokra a hallgatók.

A szervezési módnak két fő típusa: a frontális és a decentralizált szervezési mód. A mód kiválasztásában mindenkor szerepet játszanak a körülmények, a tanár személyisége, a tanár–diák kapcsolat, az intézmény, a tanulók személyisége, a tanulás fázisa stb. (Marlok 1997, 410). Ám mindezek ellenére elmondható, hogy a decentralizált módnak számos előnye lehet. Elsőként: az egy főre jutó beszédidő lényegesen megnövekszik a frontális szervezési módhoz képest, hiszen egyidejűleg folyik a kommunikáció, így az óra ideje nem a csoport összes tagjának beszédidejét határozza meg, hanem csak a kiscsoportok tagjainak beszédidejét, így pedig eleve több megnyilatkozási lehetőség jut egy tanulóra. Másodszor: a decentralizált mód nagyobb fokú önállóságot követel a nyelvtanulótól, amire a tényleges nyelvhasználatban is kifejezetten szüksége lesz, de emellett ez növeli a motivációt is. További előnyként könyvelhetünk el olyan változásokat is, amelyek nem kapcsolódnak közvetlenül a nyelvtanításhoz: a csoporton belül javulhatnak az interakciós viszonyok, s mindez az egyes egyéneken is változást idézhet elő. A visszahúzódnak tanulók felbátorodhatnak, ezáltal könnyebben nyilatkoznak meg, ami határozottan elősegíti a nyelvtanulásban való előmenetelüket is. S mivel a hibákat csak az adott kis csoport hallja, nem éri olyan kudarcélmény a tanulókat, mint frontális munka esetén (Marlok 1997, 411–412).

A pármunka – eredeti meghatározása szerint – kétféle lehet: vagy egyszerűen két tanuló együttműködése (általában), vagy egy jobb és egy kevésbé jó tanuló együtt munkálkodása, amikor is a jobb segíti a gyengébbet a tanulásban. Magyarországon azonban

inkább az első értelmében használjuk a *pármunka* megjelölést. A pármunka hasznosságával foglalkozó kísérletek azt mutatták ki, hogy ez a fajta módszer ott használható a leginkább, és ott lehet vele komoly eredményeket elérni, ahol a tanulók már hozzá vannak szokva ehhez a módszerhez. A többi esetben a kutatások eredményei vegyesen alakultak, így a pármunka nem egyértelműen jobb vagy hatékonyabb minden másnál.

Mivel nem konkrét tanulási helyzetről volt szó, a mi óráinkon a pármunka a két tanuló együtt dolgozását jelentette. Esetünkben a pármunkának egyébként azért szántunk külön szerepet, mert a Pécsi Tudományegyetemen működő – magyarul tanuló – csoportok általában alacsony létszámúak, így a csoportbontás esetén a legvalószínűbb forma a pármunka lehet.

A pármunka jellegzetes feladattípusai közé tartoznak közismerten eleve a dialógusok, továbbá az információhiányon alapuló feladatok és a feladatok páros ellenőrzése, illetve előkészítése. A pármunka kapcsán mindenesetre fontos, hogy milyen szempontok alapján (rokonszenv, véletlen vagy tanári tervezés szerint) választanak párt a tanulók, mert az egész csoportban csoportképzési folyamatok elindítói lehetnek az állandóan változó párok (Marlok 1997, 413-414). Egyébként nemcsak a pármunka, hanem a csoportmunka esetében is fontos, hogy milyen alapon történik a csoportok összeállítása, hiszen a tanulóknak együtt kell működniük. Csoportmunkáról akkor beszélhetünk, ha 3–6 fő dolgozik együtt.

A felnőtt tanulók kialakult személyiségjegyekkel érkeznek az órára, ezért másféle elvárásokkal kell számolnunk. A tanárt is szívesebben kezelik partnerként, akivel – mint a csoport többi tagjával – közösen dolgozhatnak. Fontos, hogy megbecsüljék értékeiket, és megfelelő, kellemes tanulási környezetet biztosítsanak számukra (Dóla 2001, 88).

A csoportbontás, a pármunka és a hagyományos osztálytermi keretek felbomlása a hagyományos tanárszerep megváltozását is magával hozta (Bárdos 1997, 75). A tanár ennél a munkatípusnál háttérbe vonul, és irányító, tanácsadó szerepeket lát el, de nincs meg a közvetlen tanári ellenőrzés. A tanár háttérbe szorulásával előtérbe kerül a többi tanuló, több figyelmet kapnak a tanulók igényei, elvárásai, s ők maguk is készíthetnek feladatot egymásnak, ami jelentősen növeli a motivációt, a részvételt és a valódi kommunikációt, azaz olyan eredményekkel jár, amelyek céljai és eszközei a sikeres nyelvtanulásnak (Bárdos 2000, 274). Viszont a megfelelő előkészítés itt különösen hangsúlyos pontja a tanári munkának, mert a csoportmunka csak akkor működhet hatékonyan, ha a feladat meghatározása egyértelmű, meg van adva bizonyos időkeret, és a tanulók a végén bemutatathatják az eredményeket. Célszerű alternatív feladatokkal is készülni, ha egy csoport gyorsabban oldja meg a feladatot, mint a többiek (Marlok 1997, 414-415).

Kurzusunkon minden hallgatónak kellett feladatot levezetnie is, így tehát szembe került egy másfajta tanítási stílussal, és kiderült, hogy ez a más stílus másfajta

viszonyulást, külön képességeket, illetve felkészülést igényel. Kipróbálhatták – egyelőre nem „éles” helyzetben –, hogy mi is az, amit másképpen kell tenni ahhoz, hogy az óra és a feladatmegoldás sikeres legyen.

Az oktatás szervezésében a csoportokra való bontás különben akkor is hasznos lehet, ha a csoporttagok nyelvtudása eltérő szinteken van. Ilyenkor alkalmazható a differenciált csoportbontás, amikor is a csoportok nem ugyanazt a feladatot kapják, s így lehetőség nyílik a nyelvtudásbeli, felkészültségbeli különbségek áthidalására. Persze nemcsak csoportokra, hanem párokra is bontható a nagyobb csoport, s ez a dialógusok gyakorlására is hagyományosan jó lehetőségeket biztosít (Giay 1997, 25). A módszerek közül az egyik legkedveltebb a szerepjátás, mely lehet egyszerű, egy-egy mondatos szituáció vagy egészen bonyolult kidolgozást igénylő feladat is.

A nyelvi játék feszültségoldásnak, „pihentetésnek” is jó, a szimulációban pedig tényleges problémamegoldó beszélgetések keletkeznek. De fontos, hogy valódi információcsere történjék, ugyanis maguk a módszerek még nem garantálják ezt. Az információs szakadékot ugyanis éppen a beszédtevékenységgel kell áthidalni, ezzel pedig természetes módon, azaz külső kényszer nélkül vesszük rá a tanulókat az idegen nyelv használatára (Bárdos 1997, 76). A nyelvtanulók nyelvi igényeit mindazonáltal elemezni kell, s az ő szükségleteiknek, képességeiknek, háttérismeretüknek és tapasztalataiknak megfelelő nyelvi eszközöket kell a kezükbe adni (vö. Bárdos 1997, 80).

Az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb szerepet kapott Magyarországon a külföldi hallgatók felsőfokú intézményekben történő oktatása. De tág teret nyert a nyelviskolai magyaroctatás is, ahol a tanulók motivációja (hogy ti. be szeretnének illeszkedni a magyar nyelvi környezetbe), továbbá a mindennapi kommunikáció elsajátítása alapvetően fontos (Dóla 2001, 83). A csupán átmenetileg itt tartózkodó külföldiek a mindennapi kommunikációban általában a szóbeli készségekre fektetnek hangsúlyt, és az a céljuk, hogy itt tartózkodásuk alatt a legszükségesebb beszédhelyzetekben képesek legyenek kommunikálni. Viszont a huzamosabb ideig itt levők vagy a letelepedni vágyók komolyabb nyelvismeretre vágnak. Bár a motivációk különbözőek, a nyelvtanítás során mégis végig törekedni kell arra, hogy az érdeklődést fenntartsuk. Történhet ez egyrészt a feladatok szintjén, másrészt úgy, hogy a céljaikat minél változatosabban szolgálja a képzés. A magabiztosságot és a motivációt egy alacsonyabb szintű nyelvtudás megszerzése növelheti, és serkentheti a tudásigényt is (Dóla 2001, 86-87).

Az idegen nyelven tanuló felnőtt azzal a meglehetősen nehéz állapottal találja szembe magát, hogy nem képes olyan természetes módon kommunikálni a tanult nyelven, mint az anyanyelvén. Ez a meglehetősen sokkoló állapot – személyiségétől függő mértékben – bizonyos mértékig gátja lehet a sikeres nyelvtanulásnak és a tanult nyelv gyakorlásának. Ezt a gátat különböző módszerek próbálják enyhíteni,

és ezek (természetesen nem kizárólagos) alkalmazása segítség lehet a nyelvtanításban, hiszen annak elsődleges célja, hogy az idegen nyelvet minél hamarabb használják, ezért az ezt akadályozó korlátokon enyhíteni kell. Ezért lehet a megoldás egy olyan fajta oktatási mód, ahol a felnőtt tanulók a nyelvoktatásban partnernként vehetnek részt. Azaz részt vehetnek a döntések meghozatalában, az igényeiknek megfelelően szerveződik az óra, odafigyelnek az érzéseikre, a gondolkodásmódjukra, és ahol magabiztosan vehetnek részt a tanulásban. Ennek érdekében világossá kell tenni az elvárásokat és a célokat, és a nekik (szükségeiknek, igényeiknek) megfelelő módon tanítani őket (Dóla 2001, 89).

Azonban természetesen attól függetlenül, hogy felnőttekről van szó, akiket egységebb csoportként kezelhetünk, mégis számolni kell azzal, hogy különböző személyiségű és más-más típusú tanulási stratégiával dolgozó emberek kerülnek egy csoportba. Ha a tanár ismeri a csoportjában levő különböző típusú tanulókat, akkor annak alapján lehet megtervezni az órát, és a különböző elvárásoknak megfelelő feladatokat, tanítási módokat lehet bevinni. Így kaphat helyet a játék, de a személyes témákat érintő beszélgetés is, az írás, az olvasás, a szerepjáték stb. (Dóla 2001, 90). Kurzusunkon is többféle feladattípus kapott helyet, hogy a különböző érdeklődésű és különböző típusú tanulóknak is megfelelő lehessen, illetve hogy a minél érdekesebb és szélesebb körű témakörökből származó feladatok valóban fenntartsák az érdeklődést, s ezzel együtt a motivációt is növeljék.

Visszajelzések, összegzés

A félév során (és végén) különféle írásbeli és szóbeli visszajelzések érkeztek a hallgatóktól, melyek természetesen többségükben a kurzus témájának jövőbeli tanári felhasználásáról szóltak. Amit viszont mindenki kiemelt: az óra igen hasznos volt, és mindenképpen alkalmazni fogják a páros és csoportos munkát jövőbeni tanításaikban, illetve előnyként könyvelték el, hogy új feladattípusokat ismerhettek meg.

Méltatták ezen kívül a családi légkört, a jó hangulatot, és kedvezően értékelték, hogy a csoportban segíthették egymás tevékenységét, illetve hogy nem volt olyan nagy megterhelés kis csoporton belül megnyilatkozni. Jónak tartották, hogy valós élethelyzetekkel találkoztak, s mindez a feladatok hasznosságértékét is növelte.

Összegezve azt mondhatom, hogy a felnőttek tanításában – szűkítve a kört: a fiatal felnőttek tanításában mindenképpen – hatékony módszernek bizonyulhat a páros és csoportmunka, ugyanis egyértelműen csökkenti a nyelvtanulóknak azt a pszichológiai megterhelését, hogy nem tud úgy megnyilatkozni az idegen nyelven, ahogyan az anyanyelvén, hiszen kevesebb ember előtt (ráadásul hasonló nyelvtudású tanulók előtt) mégiscsak könnyebb beszélni. A hagyományos tanárszerep teljesen eltűnik az ilyen órai keretek között, s ezért határozottan jobban tud partnernként viszo-

nyulni a tanuló a tanárhoz – és fordítva. A motivációt növeli továbbá a jó hangulat, s a tapasztalat, hogy valós élethelyzetekkel találkozik, és azokat meg is tudja oldani, sőt az is, hogy kevésbé fél hibázni kiscsoportban a többi tanuló előtt.

Azt azonban mindenképpen leszögezném a kurzus fontos tanulságaként, hogy a leendő nyelvtanárokat külön is képezni kell arra, hogy olyan módszerrel (is) tanítani tudjanak, amilyennel saját nyelvtanulásuk és (tovább)képzésük során eddig csak ritkán vagy egyáltalán nem találkoztak. Hiszen egészen más tanári viszonyulást és képességeket igényel egy ilyen jellegű óra levezetése, mint egy hagyományosan fölépített óráé. Ezért nem elég belátni, hogy a tanításban hasznos a pár- és csoportmunka, hanem a leendő tanárokat tényleg föl is kell készíteni arra, hogy tudjanak ilyen típusú órát és feladattípusokat levezetni, illetve megszervezni.

IRODALOM

- BÁRDOS Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BÁRDOS Jenő 1997. *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprém, Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- MARLOK Zsuzsa 2002. Az oktatás dimenziói. In: Bárdos Jenő – Garaczi Imre (szerk.): *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprém, Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány.
- DÓLA Mónika 2001. „Megnézni a kertet...” *Hungarológiai Évkönyv* 2: 83-104.
- GIAY Béla 1997. A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani alapkérdései. *Modern Nyelvtanítás* III/1-2: 20-44.

II. HUNGAROLÓGIA EURÓPÁBAN

Katus Elvira

Magyar mint idegen nyelvi vizsgaközpontok Bulgáriában¹

A nyelvvizsgáztatás rendszerének megreformálása Magyarországon sem zajlott – s ma sem zajlik – zökkenőmentesen. Az Idegennyelvi Továbbképző Központ állami nyelvvizsgáztatási monopolhelyzete mára már megszűnt. Sokáig komoly vita folyt arról is, hogy felválthatja-e, egyenértékű-e az egynyelvű vizsga a kétnyelvűvel.

A problémákat gyakran a változó világ igényeit követő rendeletek oldották meg. Magyarországon is van az OKM-nek Nyelvvizsgát Akkreditáló Testülete. Szerencsére az ITK Origó magyar mint idegen nyelvi vizsgáját ez a testület is elismeri, s az ALTE is, így a jövőben a sikeres bolgár nyelvvizsgázó nemzetközileg is elismert vizsgabizonyítványt kaphat.

Bulgáriában állami nyelvvizsga-központ típusú szervezet tudomásom szerint – információim az elmúlt néhány évtizedre vonatkoznak – nem volt. Korábban a bolgár állampolgárok rendszerint valamelyik felsőoktatási intézményben tettek nyelvvizsgát. Különböző minisztériumok, vállalatok szervezték meg dolgozóiknak nemcsak a nyelvtanfolyamot, de az azt követő nyelvvizsgát is. Amennyiben a bolgár állampolgár ún. „ritka” nyelvből óhajtott vizsgázni, akkor felkereste a Lakossági Szolgáltató Központot (szerződések, diplomamunkák gépelésével, fordítások, tolmácsok kiközvetítésével is foglalkoztak), ahol megszervezték számára a vizsgáztatást, például magyar nyelvből. Szófiaiban magyar lektor koromban (80-as évek) rendszerint innen kértek fel vizsgáztatásra. Az utóbbi 15 évben csökkent a Bulgáriában egyetemi tanulmányokat folytatni óhajtó külföldi fiatalok száma, így a szófiaiban Nemzetközi Előkészítő Intézet profilváltásra kényszerült: angol, francia, német, olasz, görög és más nyelvtanfolyamokat indítanak, amelyek vizsgával (és az erről kiadott bizonyítvánnyal) zárulnak. Ez az intézet a nagyobb vidéki egyetemi városokban is szervez tanfolyamot és vizsgáztatást is.

A fentiekből következik, hogy egységes vizsga követelményekről nem beszélhetünk, a kiadott alap-, közép- és felsőfokú nyelvvizsga-bizonyítványok sokszor igen eltérő szintű tudást fednek.

A nyelvvizsgák mikéntjéről jelenlegi munkahelyemen, a Veliko Tarnovoi Szt. Cirill és Metód Tudományegyetemen is tapasztalható bizonyos fokú tájékozatlan-

¹ Elhangzott: a XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson (Miskolc, 2005. április 8.)

ság. Az egyetemnek van egy továbbképző központja (e tanévtől ők vették át az idegen nyelvi egyetemi tanfolyamok szervezését is), náluk jelentkeztem a magyar mint idegen nyelvi vizsgaötlettel. Azt javasolták, hogy a szófiai Magyar Nagykövetségen vagy a Szófiai Magyar Intézetben akkreditáltassam a vizsgát. Beszéltem nekik az európai vizsgarendszerekről, mint például az ALTE és az ECL – érdeklődéssel hallgatták, és támogatásukról biztosítottak, ha a magyar mint idegen nyelvi vizsgát sikerül akkreditáltatnom ezeknél az Európát átfogó vizsgák mögött álló intézményeknél.

Bulgária legtekintélyesebb, a szélesebb nagyközönség számára idegen nyelvet tanító, komoly tapasztalatokkal bíró intézménye a francia mintára szervezett *Alliance*. Korábban, a XX. sz. első felében csak francia nyelvet oktattak (vidéki városokban is, pl. Rusze, Veliko Tarnovo, Plovdiv). Ma *Alliance Kft*-ként működnek. Az intézmény 1951-ben – mint az akkori Nemzetközi Kulturális és Barátsági Bizottság (kormány-szerv) idegen nyelveket tanító osztálya – jött létre. Ekkor még csak iskoláskorú fiatalokat oktattak, a felnőttoktatás később kezdődött. 1977-ben (mint az akkori Kulturális Minisztériumhoz tartozó, Idegen Nyelveket Oktató Központ) középfokú oktatási intézményként működött. 1995-ben a kulturális miniszter határozata alapján a Szófiai Városi Cégbíróság az *Alliance*-t mint Kft-t jegyezte be. 2000. július 11-től az intézmény az Oktatási és Tudományos Minisztérium főhatósága alá tartozik.

Az *Alliance*-nak fiókszervezeti működnek ma is a nagyobb vidéki városokban. Honlapjuk és központjuk tájékoztatása alapján a *Pitman Qualifications* Intézet, a *Goethe Institut*, valamint a Perugiai Egyetem CELI nyelvvizsgáira felkészítő tanfolyamokat tartanak. Ezeket a nyelvvizsgákat 16 éves kortól lehet letenni.

Az *Alliance Kft* az *AQA Center for the Certificate in English Language Skills* (ESOL) JET és SET nyelvvizsgáira is jogot szerzett nemzetközi vizsgaközpont. 7–16 éves korú fiatalokat vizsgáztatnak a vizsgaközpontok követelményei szerint, és nemzetközi bizonyítványt adnak ki. Honlapjukon újdonságként említik, hogy a fiatalok német nyelvből A1 és A2 szintű nyelvvizsgát is tehetnek a közeljövőben. Magyarból – ahogyan más egyéb ritka nyelvekből – sem tanfolyamokat, sem vizsgát nem szerveznek.

A bulgáriai egyetemek egyike-másika igyekszik valamilyen módon lépést tartani a jelenkor nyelvvizsga-követelményeivel. A Szófiai Szt. Kliment Ohridszki Egyetembe integrálódott Nemzetközi Előkészítő Intézet a bolgár mint idegen nyelvi vizsgát az ALTE-nél akkreditáltatta, ugyanebben a rendszerben szereztek vizsgáztatási jogot oroszról és görögből is, és a többi, általuk tanított nyelvből is ezen az úton haladnak. Ezért döntöttem úgy, hogy a magyarból mint idegen nyelvből az ALTE rendszerében szerezzük meg a vizsgáztatási jogot.

Érdekes visszapillantani arra, hogy mi motiválta korábban, s mi motiválja ma a bolgár állampolgárt valamely nyelvvizsga letételére. Bulgáriában – akárcsak ná-

lunk – a szocialista rendszerben nyelvpótlékot fizettek egyes munkahelyeken. Magam is vizsgáztattam a múlt század 80-as éveiben szófiai magyar lektorként több évtizede praktizáló orvost, aki Magyarországon végezte az egyetemet. Sikeresen letett nyelvvizsgálja után nyelvpótlékot kapott, s ez jótékonyan befolyásolta későbbi nyugdíjának összegét. Itt kell megjegyeznünk, hogy a bolgár felsőoktatási felvételi rendszerben korábban sem járt (és most sem jár) plusz pont a középfokú vagy felsőfokú nyelvvizsgáért. A magyarországi gyakorlattól eltérően a bolgár diplomázó fiataloknak nem kell nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezniük a diploma átvételéhez. Ugyanakkor az idegennyelv-tanítás (különösen az angolé) jóval hatékonyabbnak tűnik, mint Magyarországon. Nálunk többen vannak, akik tanultak idegen nyelvet, akár többet is, de egyet sem beszélnek. Ma már sehol sem fizetnek nyelvpótlékot, viszont nagyon sok álláshirdetésben, pályázati kiírásnál jelzik (akárcsak Magyarországon), hogy milyen idegen nyelv milyen fokú ismerete szükséges a pályázat benyújtásához.

Az egyetemi hallgatók igen gyakran azért tesznek le nyelvvizsgákat, mert a különböző ösztöndíj-pályázatok (belföldi és külföldi) elbírálásánál plusz pontot jelent a nyelvvizsga-bizonyítvány. Az elmúlt tanulmányi évben a tarnovoi magyar lektorátus egyik hallgatója tett sikeres nyelvvizsgát, 120 tanóra elvégzése után „belépő” szinten, azaz „turista” szinten. A belépő szintről szóló tanúsítvány is plusz pontot jelentett ösztöndíj-pályázatánál.

Nyelvvizsgáznak a bolgár iskolák 12. osztályos (érettségiző) diákjai közül azok is, akik valamilyen külföldi felsőoktatási intézményben óhajtanak továbbtanulni. (A bolgár szülők mindent megtesznek azért, hogy akár erejüket meghaladóan is vállalják az ezzel járó költségeket.) A Veliko Tarnovói Egyetem Német Filológiai Tanszékén a német DAF és az osztrák ÖSD követelményei szerint vizsgáztatják a jelentkezőket, akiknek 99%-a középiskolás diák. A diákok francia nyelvvizsgát inkább a szófiai Francia Intézetben tesznek – a franciák ugyanis ezt fogadják el egyetemi jelentkezéshez.

Magyar nyelvből természetesen eddig is lehetett vizsgázni Bulgáriában. Többnyire a Szófiai Egyetemen működő magyar lektor vizsgáztatott, jobb esetben az aktuális nyelvvizsga-követelményekkel összhangban. Bulgáriában mindenütt elfogadták a lektorátuson kiadott bizonyítványokat, hiszen a lektor volt az egyetlen hiteles és megfelelő képesítéssel rendelkező személy, aki igazolhatta a magyar nyelvtudást.

1983-ban alapították a Szófiai Szt. Kliment Ohridszki Egyetemen a magyar szakot. Magyar nyelvből továbbra is ők vizsgáztatták – most már bizottság előtt – a nem túl nagyszámú jelentkezőket.

A Veliko Tarnovoi Szt. Cirill és Metód Egyetemen 2002 őszétől tanít kiküldött magyar lektor. Tudomásom szerint magyar nyelvtanítás ezen az egyetemen korábban nem volt. 2004 tavaszán zajlott le a korábban már említett magyar nyelvvizsga,

nyilvánvalóan először az egyetem életében. Korábban (hozzávetőlegesen 1981 és 2000 között) a Sumeni Konsztantin Preszlavszki Egyetemen volt magyar lektorátus, és az ott dolgozó magyar lektor is vizsgáztathatott. Magyar nyelvvizsgák zajlottak a Szófia Magyar Intézetben is, a nyelvtanfolyamok lezárásaként. A Várnai Idegenforgalmi és Turisztikai Főiskolán is tanítottak egy időben magyart; az itt tanulók a szófiai magyar szakon próbáltak vizsgázni magyar nyelvből.

E felsorolásból kiderül, hogy a magyar nyelvvizsgák követelményei alighanem különbözőek voltak, a kiadott igazolások pedig eltérő alap-, közép- és felsőfokú nyelvtudást takarnak. E sorok szerzőjének jutott először eszébe a következő: az Európai Unióhoz belátható időn belül csatlakozó² Bulgária állampolgárainak is meg kell adni a lehetőséget, hogy amennyiben magyar nyelvből sikeresen vizsgáznak, érvényes nemzetközi nyelvvizsga-bizonyítványt kapjanak.

Magyarországon egynyelvű magyar mint idegen nyelvi vizsgát az ALTE követelményei szerint az ITK-ban, illetve az ECL követelményei szerint a Pécsi Tudományegyetemen akkreditált vizsgaközpontban (és persze további számos hazai és külföldi vizsgahelyükön) lehet letenni. (Így pl. ECL nyelvvizsga-bizonyítványhoz juthatnak a Balassi Bálint Intézetben vizsgázók is.) Az ELTE Idegennyelvi Továbbképző Intézete az ALTE akkreditált vizsgaközpontja magyar mint idegen nyelvből. Bulgáriában ismertebb az ALTE, ezért az ITK-hoz fordultam, hogy megszerezzük a vizsgáztatási jogot a Szófia Egyetem magyar szakán és a veliko tarnovoi lektorátuson. 2005. április 1–4. között vettünk részt alapképzésen az ITK-ban mint vizsgáztatók, két bolgár (szófia) magyar szakos kolléganőmmel. Sikeresen mutatkoztunk be, s várjuk a továbbiakban Szófiában és V. Tarnovóban évi egy alkalommal a vizsgázókat. Az írásbeli és szóbeli vizsga anyagát az ITK-tól kapjuk (természetesen időben jelezzük, hányan és milyen szinten óhajtanak vizsgázni), a szóbeli vizsga jegyzőkönyvét, valamint a kijavított írásbeli anyagot megküldjük Budapestre, a sikeresen vizsgázók pedig az ITK-tól kapják meg a többnyelvű nyelvvizsga-bizonyítványt.

Vannak néhányan már Bulgáriában is, akik a Balassi Bálint Intézetben vagy Pécsen, a nyári egyetemen szereztek ECL magyar nyelvvizsga-bizonyítványt. Az ECL és az ALTE szintbeosztása némiképp eltér egymástól, de mindkét rendszer ki-egyenlíthető az Európa Tanács ajánlásaival:

<i>Az Európa Tanács ajánlása</i>	<i>az ALTE szintjei</i>	<i>az ECL szintjei</i>
1. A – belépő szint	A1–A2	A2
2. B – alapfok	B1–B2	B1–B2
3. C – középfok	B2–C1	B2–C1
4. D – felsőfok	C1–C2–C3	C1–C2

² A csatlakozás 2007. január 1-jén megtörtént. (A szerk.)

A bolgár vizsgázó nyelvtudása az esetek többségében kissé „tankönyvízű”, hiszen nem a célnyelvi országban élnek. A nyelvvizsgát azonban többnyire azért teszik le, mert a nyelvet a munkájuk során használni kívánják.

Kikre számítunk mint vizsgázókra? A vegyes vállalatoknál vagy magyar képviselleteken dolgozó bolgárookra, a Magyarországra munkát keresni induló bolgárookra, vagy a már fent említett egyetemistákra, akik gyűjtik a pontokat ösztöndíjpályázatukhoz.

Miért gondoljuk, hogy Szófia mellett Veliko Tarnovóban is szükség lesz magyar nyelvvizsgára? Veliko Tarnovo Szófiától és Várnától egyaránt 250 km-re van. Várna, Rusze, Sumen, Szvistov – az ország keleti felében egyetemi, főiskolai városok, s idegenforgalmi és turisztikai képzés majdnem mindegyik városban van. Magyar honfitársaim mostanában fedezik fel újra Bulgáriát mint turisztikai, nyaralási célpontot. Hamarosan sok magyarul tudó, vizsgabizonyítvánnyal rendelkező szakemberre lesz szükség. Veliko Tarnovóban van a magyar CBA üzletlánc logisztikai központja, a Richter Gedeon és az Egis képvisellete. Várható, hogy Bulgáriai uniós csatlakozásával megnő a magyar vállalkozók piackereső kedve, fölfedezik maguknak Bulgáriát.

Végezetül, de nem utolsósorban arra is gondolnunk kell, hogy a nyelvvizsgára készülő jelölt kisebb-nagyobb mértékben megismerkedik a magyar kultúrával, s mint a nyelv beszélője – legyünk optimisták – később is érdeklődik Magyarország és a magyar kultúra iránt. Így segítjük elő – bár közvetett módon – Magyarország és a magyar kultúra népszerűsítését a sokszínűnek és nem uniformizáltnak álmódott egyesült Európában.

IRODALOM

www.itk.hu/origo/magyar/

www.ecl.hu

www.alliance-bg.com

Nádor Orsolya

A magyar mint idegen nyelv és a bolognai folyamat*

1. Bevezető gondolatok

Bologna mint egy gyönyörű olasz város neve élt a tudatunkban a középkortól az utóbbi évtizedig. Mára azonban átértékelődött, és a felsőoktatás irányítói számára új jelentés társult a város nevéhez: a hagyományos rendszer átalakításáról szóló viták, túlélési stratégiák kidolgozása. Különösen a nem tömegképzést folytató szakok esetében kérdéses, hogy megmaradhatnak-e egyáltalán valamilyen formában az egyetemek kereteiben, esetleg csak szakból szakiránnyá minősülnek át/le, illetve hol lesz a helyük az alap-, a mester- és a doktori képzés rendszerében.

1.1. Magyarországon ez az átalakítás a teljes bölcsészkar képzést befolyásolja. Napjainkban is folynak az egyeztetések az ún. „kis szakok” átformálásáról. A magyar mint idegen nyelv – Éder Zoltán szakalapítói munkájának köszönhetően – 1983 óta működik önálló szakként az ELTE-n, azóta megalakult a pécsi és a szegedi egyetemen is a szak, az ELTE Általános- és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén belül, valamint a Károli Egyetemen a specializáció. Pécsen doktorálni is lehet a magyar mint idegen nyelv / hungarológia témaköréből választott értekezéssel. A 2006 őszétől folyamatosan átalakuló képzési rendben a „magyar mint idegen nyelv” a *nyelvmentor* alapképzési szakon belüli szakterületi specializáció lett, de még van lehetőség arra, hogy akár önálló mesterszakként is, vagy a magyar nyelv és irodalom, esetleg az alkalmazott nyelvészeti mesterképzés szakirányaként helyet kapjon. Itt meg kell jegyeznem, hogy mivel az alapképzésben részt vevő hallgatóknak csak egyharmada kerülhet állami finanszírozású mesterképzésre, és választhat a felkínált mesterszakok között – és mivel a tanárképzés egységesen kikerült a BA szintről –, a korábbi évekhez képest a magyar mint idegen nyelv szakos tanárképzés esetében radikális csökkenéssel kell számolnunk. A hallgatói létszám növelését a költségterítéses, illetve a más (pl. idegen nyelv) szakokról érkező diákoktól várhatjuk. Ehhez azonban az lenne szükséges, hogy a nem magyar alapszakos diákokat is felvehesük oly módon, hogy kötelező, célszerű ismeretanyagot tartalmazó magyar nyelvészeti modult írunk elő. (További gondokat okozhat a tantárgyfelelős oktatók igen szigorúan meghatározott kredit-terhelése, ugyanis hiába szeretne az egyetem megfelelni a hallgatók speciális igényeinek, ha az oktatók száma nem bővíthető, és a tantárgyfelelősök csak 25 kredit gazdái lehetnek...)

1.2. A külföldi egyetemeken a magyar fő- és mellékszakos képzésre egyre csökken a jelentkezők száma. Annak ellenére, hogy az Európai Unióhoz történt csatlakozás idején abban reménykedtünk, hogy az új tagállamok nyelvét majd többen fogják tanulni, éppen az ellenkező tendencia látszik körvonalazódni. Nyugtathatjuk magunkat azzal, hogy a kevésbé ismert nyelvek és kultúrák tanulása mindig egy szűk réteget vonzott, de figyelembe kell vennünk a gazdasági szempontokat is: meddig éri meg egy egyetemnek a hungarológiai képzés fenntartása?

Derék Pál, a Bécsi Egyetem professzora 2006 tavaszán a külföldi hungarológiai oktatás műhelytalálkozóján egyebek között ezekre az illúziókra is felhívta a figyelmet: „Az EU egyetemein található hungarológiai oktató- és kutatóhelyek talán mindegyike politikai akarat következtében jött létre, nem valós igény indokolta megteremtésüket. Valós igényen azt értem, hogy sehol sem dörömböltek hallgatók számai egyetemük lektorátusának ajtaján 'hungarológiát akarunk' felkiáltással, nem pedig azt, ami évtizedek óta ténylegesen van, az egyetemenkénti évi egy-kétszáz főnyi vagy kevesebb érdeklődő hungarológia iránti igényét, akiknek nagy része persze csak a magyar nyelv alapjait szeretné elsajátítani. Ebből a szempontból teljesen mindegy, hogy az a politikai akarat Klebelsberg Kunó grófé vagy Köpeczi Béla elvtársé volt-e, hogy az illető egyetemek jóakaratói, hungarofil professzoraié volt-e: mára elenyészett” (Derék Pál előadásának kézírata, 2006).

A hungarológiai oktatóhelyek támogatása a rendszerváltás óta folyamatosan csökken, az évtizedek óta működő tanszékek, lektorátusok megtartása egyre nagyobb nehézséget jelent, újabbak nyitása pedig szinte lehetetlen. Differenciálnunk kell azonban az oktatóhelyek között, hiszen a határon túli magyar tanszékek kiemelt támogatást élveznek. A kisebbségi tanszékeket azonban én nem sorolnám a hungarológiai oktatás körébe. Ha elfogadjuk azt a tényt, hogy a határon túli magyar tanszékek az anyanyelvi képzés részét alkotják, akkor az ide irányuló támogatást is külön kell kezelnünk. Ezek a tanszékek már a bolognai nyilatkozat szellemében működnek, vagy a közeljövőben állnak át. Gondjaik a magyarországi magyar nyelv és irodalom szakok átalakulásával állíthatók párhuzamba, nem pedig a magyart mint kevésbé ismert nyelvet és kultúrát tanító tanszékek és lektorátusok fennmaradásért folyó küzdelmével.

1.3. 2005. augusztus végén készítettem egy felmérést a külföldi egyetemi oktatóhelyek közreműködésével. A feltett kérdések első csoportja az oktatóhely statisztikai adataira (hallgatói, oktatói létszám, alapítás, oktatási forma) vonatkozott, a második csoport pedig tartalmi kérdéseket feszegetett. A következőkben az oktatóhely jövőjére, erősségére és gyenge pontjaira, valamint az egyes területek együttműködésére vonatkozó válaszok alapján szeretnék egy rövid ízelítőt adni.

2. *Bologna-kérdőív – a 8–12. kérdésre adott válaszok alapján készült összefoglaló*

2.1. *Az oktatás jövője*

A válaszadók többsége biztosnak látja az oktatóhely jövőjét – néhányan olyannyira, hogy válasza sem méltatták a kérdést (Helsinki, *Róma, Göttingen, Prága, Besztercebánya, Lille, München, Poznan, Krakkó, Ankara, Párizs–Sorbonne*). Érintőlegesen ezeken a helyeken is feltűntek problémák, pl. *Helsinki*ben az észt főszakot hasznosabbnak tartják a diákok, mint a magyart. Ez utóbbi inkább mellékszakként keresett. *Poznan*ban az önálló költségvetés hiányzik. *Párizs*ban az INALCO-val való szembenélés és versenyhelyzet nehezíti a hallgatói létszám fenntartását, illetve növelését.

*Strasbourg*ban a diákok kérték a magyaroktatás bővítését, de még nem tudjuk a választ.

*Bécs*ben sikerült a megmérettetésnek elébe menni, és minden elvárásnak megfelelni. Biztató a jövőre nézve a több egyetem együttműködésére épülő magiszteri képzés tervezete.

Jyväskylä a kutatás és a doktori képzés területén erősíti korábbi pozícióit.

Még mindig nem megnyugtató a *berlini* oktatóhely jövője. Ez annál is inkább sajnálatos, mert a modern hungarológiai oktatás szempontjából szimbolikus jelentőségű. A rendszerváltás, illetőleg Németország újraegyesülése után megrendült a berlini magyar tanszék helyzete, és azóta sem sikerült visszaállítani sem a hallgatói, sem az oktatói létszámot.

Bordeaux esetében az nehezíti a fennmaradást, hogy ott az ún. kis nyelveket csak fizetős formában lehet tanulni a bolognai rendszer bevezetése után.

2.2. *Az erősségekről és a gyenge pontokról*

Helsinki a magyar nyelv és kultúra tanulmányozásához sokféle specializálódási lehetőséget kínál; ezzel próbálja vonzóvá tenni a szakot, ugyanakkor ebben rejlik a gyengesége is: a rendelkezésre álló személyi feltételek nem biztosítják az ezekhez szükséges szakmai háttérrel. A másik finnországi hungarológiai bázis, *Jyväskylä* a kutatást és a doktori képzést tartja erősségének, de az alapozó szinten lenne még tennivalója.

Berlin az irodalomtudományi képzést emelte ki, a töretlen hallgatói érdeklődést, valamint a hatalmas hungarológiai szakkönyvtárat. Ezzel szemben nem vehetnek fel új hallgatókat, nincs állandó professzori helyük, és a meglévő diákokat is szűkösen tudják csak elhelyezni.

Göttingen – hagyományos – erőssége a finnugrisztika, és a hungarológiai képzést mint a leggyengébb pontot emelték ki. *München*ből nem érkezett válasz erre a két kérdésre.

Párizsban nincs önálló magyar szak. A tanszék erőssége az összehasonlító irodalomtudományi és az általános nyelvészeti képzés, valamint a CIEH mint kutatóközpont. Nehéz az együttműködés a konkurens INALCO-val, 2006-tól azonban még a látszat-együttműködés is megszűnik, marad a verseny, ami viszont kedvezőtlen hatással lehet a magyar oktatóhelyekre.

Lille egyeduralgó a régiójában, és az itt megszerzett alapokkal többen folytatják tanulmányaikat a Paris III egyetemen, ahol egy tanév alatt diplomát szereznek. Veszélyt jelent az erős orosz szekció, amely a kis nyelvek lektorátusainak beolvasztására törekszik. Ellensúly lehetne a finnugor tantárgycsoport létrehozása, de ehhez még hiányzik egy finn lektor.

Strasbourgban kedvező az egyetem elvi hozzáállása a magyar tanszék fenntartásához, viszont igen alacsony az éves költségvetése, ami nem teszi lehetővé a meghívásokat, rendezvények szervezését, kiadványok készítését.

Bordeaux-ban a lektor teljes tanári szabadságot élvez. Ezt mint erősséget emeli ki a válaszadó kolléga, viszont panaszkodik, hogy teljes elszigeteltségben dolgozik. Úgy érzi, a többiek tudomást sem vesznek róla.

Ankara a kutatást emelte ki erősségként, a mindennapok gyakorlatáról azonban már mint a gyengeség forrásáról írt: a török felvételi rendszer nem kedvez a magyar szakra érkező hallgatóknak, akik motiválatlanul, többszörös rostálás után kerülnek a szakra.

Bécsben nagyon magas a habilitált egyetemi tanárok száma. A magyar vendég-tanár kiemelte a tanszéken dolgozók együttműködési készségét, aminek köszönhetően nagyon gyorsan meg tudnak felelni a legnehezebbnek látszó feladatoknak is, emellett nagy erősségük a széleskörű nemzetközi kapcsolatrendszer, ami többek között a közös EU-pályázatokban is nagyon hasznos. Gyengeség a tudományos utánpótlás nevelése, valamint az, hogy a szervezési munkák miatt a tanárok egyéni kutatásai háttérbe szorultak.

Lengyelország két hungarológiai oktatóhelyéről, Krakkóból és Poznanból is érkezett válasz. *Krakkó* erőssége a magyarnyelvűség: II. évtől magyarul oktatják a fontos szaktárgyakat, s a szakdolgozatok is magyarul készülnek. *Poznanban* a műfordítás, a lexikográfia és a nyelvészeti tárgyak oktatása emelkedik ki, ugyanakkor az irodalom tanításához hiányzik a megfelelő szakember.

Prága erőssége a hagyományos filológiai képzés, de ebben rejlik gyengesége is, a szélesebb értelemben vett hungarológiai képzésre nincs megfelelő szakemberük.

Besztercebánya erőssége a tolmács- és fordító képzés, a kérdőívet kitöltő lektor gyenge pontot nem talált.

2.3. Az együttműködés lehetőségei

Majdnem minden külföldön dolgozó kolléga kiemelten fontosnak tartja a magyarországi intézményekkel való együttműködést. Itt főként az EU-pályázatoknak,

illetve a bolognai folyamatnak köszönhető tanár- és diákmobilitásra, valamint az egyetemközi kapcsolatokra kell gondolni, de többen említik a Balassi Intézet egy-éves hungarológiai ösztöndíját is (sajnos nem elegendő).

A felkínált szakterületek általában megegyeznek az oktatóhely erősségeként említett nyelvészeti, irodalmi vagy műfordítói területekkel. (Pl. Helsinki szociolingvisztikai és 19–20. századi irodalomtörténeti előadásokat kínál, Bécs német nyelvű hungarológus képzést, Berlin irodalomtudományi kurzusokat, a Sorbonne magyar és összehasonlító irodalom előadásokat. Krakkó szintén az irodalomtörténetet említi, Poznan műfordítói, pragmatikai, lexikográfiai órákat, illetve vendégelőadásokat ajánl. A római tanszék a kiadványok cseréjét szorgalmazza, Ankara pedig szívesen rendezne közös konferenciákat.)

A kereslet az oktatóhelyek hiányosságaiból fakad, hiszen nem lehet párhuzamot vonni a magyarországi magyar szakosok képzéséhez biztosított feltételek és a külföldi tanszékek, egyszemélyes lektorátusok személyi és tárgyi feltételei között. A kérdőívre válaszolók közül többen jelezték a magyarországi nyelvi ösztöndíjak iránti igényt, valamint a BA szint erősítését szolgáló együttműködés lehetőségét keresik.

2.4. A kérdőív tanulságai

A válaszok tükrözik az oktatóhelyek általános jegyeit. Ezek: a valós piaci igényekkel nem számoló filológia-központúság, elöregedő tanári kar, bizonytalan státusz; a tanszék, illetve a lektorátus léte nemcsak az oktatók és a hallgatók lelkesedésétől függ, hanem az egyetemi vezetés jóakarától, valamint a magyarországi anyagi támogatástól is. Több helyen nehezíti a munkát a bolognai rendszerre való átállás is.

Bécs kivételével nem láttam nyomát annak, hogy az egy országban – vagy egy régióban működő oktatóhelyek keresnék egymással a kapcsolatot, az együttműködés lehetőségét – ami pl. az együtt-pályázást is jelenthetné. Informálisan tudomásom van arról, hogy a firenzei magyar tanszéken is vannak olyan elképzelések, amelyek az országhatároktól függetlenül biztosítanák a hungarológiai képzést.

Nyilvánvaló, hogy a jelenlegi feltételek között nem várható lényeges áttörés. Nekem nagyon tanulságos, hogy mennyire keveset változott az oktatóhelyek munkája az 1989-es felmérés óta. (Ezt Lengyel Zsolttal, Giay Bélával és Szabó Judittal készítettük. Az akkor 92 működő tanszék és lektorátus közül 53-an válaszoltak. Az arány most is hasonló. Az oktatóhelyek tartalmi jegyei – nyelvtudományi vagy irodalomtudományi beállítódás, finnugrisztika, műfordítás – mit sem változtak az eltelt 15–16 év alatt.) Egy hasznosnak tűnő ötlet: az MA szinten például ki lehetne törni a filológia szorításából, és ún. Magyarország-szakértői (tanácsadói) programokat lehetne létrehozni két irányban: gazdasági-politikai szakértői, illetve kulturális és idegenforgalmi szakértői. Ehhez nemcsak a magyarországi magyar tanszékekkel kellene kapcsolatot teremteni, hanem a filológián kívüli szakterületek művelőivel is.

Biztos vagyok abban, hogy egy ilyen vérátömlesztés esetenként igen jó helyezést biztosíthatna a magyar nyelv és kultúra egyébként meglehetősen kiszolgáltatott tanításának.

Egyelőre hiányzik az *e-learningre* épülő távoktatás (csak a bécsi egyetem kínál ilyesmit), illetve az élethosszig tartó tanulás. Pedig elképzelhető, hogy az európai országokban élő, ma már nyugdíjas korú emigránsok szívesen szereznének egyetemi diplomát anyanyelvük és szülőföldjük kultúrájának ismeretéből. Persze az is lehet, hogy a kuriózumok iránt érdeklődő, de a szokásos egyetemi tanulmányokból már kinőtt felnőtt korosztály körében is lenne érdeklődés – főként, ha még hasznos dolog is tanulhatnának...

3. Záró gondolatok

A magyar mint idegen nyelv külföldi intézményrendszere a mindenkori kulturális diplomácia fő irányait tükrözi. Így jött létre a két világháború között a német és az olasz intézményhálózat, majd a második világháború után a szocialista szektor országainak oktató- és kulturális feladatokat ellátó intézményei. Ami napjaink ilyen irányú tevékenységét jelenti, nem látszanak az eredmények. Pontosabban: látványos kulturális évadokat szervezünk az erre készséget mutató országokban, de a hungarológiai szakértelmiség, a hivatásos szimpatizánsok képzésére nem fordítunk gondot. Az ebben a tárgyban készült, szabadon hozzáférhető tanulmányok nem tartalmaznak kulturális stratégiát. Egyéni kezdeményezések persze vannak, leginkább az EU-s pályázatok partnerkereső kényszerének köszönhetően. Már körvonalazódnak az első *Joint European BA*-képzések, az ún. „*joint degree*”-k. Ez átjárható, közös tanterven alapuló képzést jelenthet, amely illeszkedik a közös európai képesítési keretrendszer követelményeihez. Az ilyen típusú, több oktatóhelyet átfogó képzés lehet a túlélés egyik módja. Ez elsősorban a külföldi oktatóhelyektől követel nagyobb erőfeszítést. Az évtizedek óta megszokott filológia-központú oktatásból kitörni, megtalálni az új rendszerben is tanítani képes előadókat nem könnyű dolog. Az sem könnyű, hogy az alapszakon olyan képzési formát találjunk ki, amely piacképes nyelvtudást és a munkavállalásnál is hasznos ismereteket kínál a hungarológiai tanulmányokra jelentkezőknek. A magyar mint idegen nyelvi / hungarológiai tanulmányokat választó – akár BA, akár MA szinten diplomával rendelkező – hallgatók jövőjével, elhelyezkedési lehetőségeivel kapcsolatosan meg kell említenünk még egy tényezőt: az idegen nyelveket beszélő, szakirányú ismeretekkel rendelkező magyarországi munkavállalókat, akik versenytársként jelennek meg a munkaerőpiacon.

Az eddigiekből világosan látszik, hogy a hungarológia magyarországi és külföldi tanításának hagyományos rendszerét gyökeresen át kell alakítanunk. A nyelvi képzés fölértékelődött, a hallgatók használható nyelvtudást akarnak. Nem akarnak

viszont tételes irodalomtörténeti és nyelvtörténeti ismereteket, helyettük közgazdasági, szociológiai, politológiai, kultúratudományi komplex tudásra vágynak. Erre a feladatra azonban még mindig nincsenek felkészült tanáraink, noha nem tegnap jelentkezett a fentebb körvonalazott igény – csak nem vettünk róla tudomást. A külföldi intézményrendszer megtartásához a magyarországi szakirányú képzés is hozzájárulhat oly módon, hogy a képzési tartalmat alaposan felülvizsgáljuk, és a leendő magyar mint idegen nyelv szakos tanárokat felkészítjük ezekre a feladatokra, valamint bekapcsolódunk a közös képzési formákba.

Schmidt Ildikó

A magyar mint idegen nyelvi érettségi és a felkészítés jelenlegi lehetőségei¹

1. Bevezetés

Magyarországon 1993 óta lehet magyarból mint idegen nyelvből érettségi vizsgát tenni. Az elmúlt évek alatt sokat változott a nyelvvizsga tartalmi és formai oldala. Összhangba került a Közös Európai Referenciakeret szintrendszerével, valamint az ún. küszöbszinttel. Az Oktatási Minisztérium útmutatót és tájékoztatót szerkesztett külön a magyar mint idegen nyelvi érettségire vonatkozóan. Az OM honlapján elérhetőek a korábbi évek vizsgaanyagai, ami az érettségi felkészítésben lényeges pontot képvisel. Ezek a változások demográfiai okokkal magyarázhatók, mivel a kilencvenes évektől megnőtt a Magyarországra különböző okokból hosszabb-rövidebb időre bevándorlók száma (Trócsányi – Tóth 2002, 75). A nem magyar állampolgárságú gyerekek magyar iskolákban kezdenek tanulni, és a magyar iskolarendszernek megfelelően középiskolai tanulmányaikat befejezve érettségi vizsgát tesznek. Ez a folyamat idézte elő a magyar mint idegen nyelvi érettségi iránti fokozódó keresletet, s erre válaszként alakult ki a jelenlegi érettségi rendszer.

2. Az érettségi bemutatása

Magyarországon a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény idevágó részei alapján érettségi vizsgatárgyként választható a magyar mint idegen nyelv emelt és középszinten egyaránt. A magyar mint idegen nyelv kötelezően választható tárgyként jelenik meg a négy kötelező vizsgatárgy mellett (Tájékoztató – Magyar mint idegen nyelv érettségi vizsga 2006, 1). Magyar mint idegen nyelvi vizsgát választhatnak azok, akik nem magyar állampolgárságúak és nem magyar anyanyelvűek. Ezzel a vizsgával a kötelező magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga kiváltható (Tájékoztató – Magyar mint idegen nyelv érettségi vizsga 2006, 3).

¹ A jelen írás alapja: SCHMIDT ILDIKÓ: *A magyar mint idegen nyelvi érettségi és a tanórai felkészítés tantervi sajátosságai. A Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapest példáján.* Diplomadolgozat. Pécsi Tudományegyetem, 2006.

A vizsga bemutatása mellett az Oktatási Minisztérium útmutatót ad a fölkészítéshez. Tekintettel arra, hogy az iskolákban kevés helyen alkalmaznak még magyar mint idegen nyelv szakos tanárt, ezért a felkészítés a magyar nyelv és irodalom, valamint az idegen nyelv szakos tanárookra hárul (Tájékoztató – Magyar mint idegen nyelv érettségi vizsga 2006, 4). A felkészülésre mindenképpen idegennyelv-oktatásban használt módszertan alkalmazása a helyes, mivel ezeken keresztül megvalósul a különböző nyelvi készségek fejlesztése. A tananyag kiválasztásakor lényeges, hogy elsősorban nyelvhasználati tudást kér számon az érettségi, nem a nyelvre vonatkozó tárgyi tudást. Lényeges elem továbbá, hogy autentikus szövegeken keresztül tanítsunk, figyelembe véve a nyelvi szint követelményeit. A szövegeknek közvetíteniük kell a Magyarországra jellemző kulturális és művelődési ismereteket. A diákok felkészítésének nyelvészeti aspektusára vonatkozóan részletes leírás olvasható az érettségi élő idegen nyelvre vonatkozó tájékoztatójában. Ez a tájékoztató Hegedűs Rita „Magyar nyelvtan” (Hegedűs 2004) című kötetével áll párhuzamban, amely alátámasztja a nyelvhez való funkcionális közelítést a tárgyszerű tudással szemben. Mindezen felkészítési útmutató mellett részletes tankönyvlista található, amely könnyebbé teszi a munkát, bár nem fedi teljesen az érettségi követelményeire való felkészítést. (Tájékoztató – Magyar mint idegen nyelv érettségi vizsga 2006, 7). A felkészítési útmutató a tankönyvlista és a fent ismertetett irányelvek mellett nem ad tanmenetet, konkrét tananyagot, amelynek mentén haladva biztosítható lenne a sikeres emelt-, illetve középszintű érettségi. Ennek megoldása az iskolákra és a felkészítő tanárookra marad. Az emelt- és középszintű tananyagok kialakításában segítenek a mintatesztek. Ezek mellett rendelkezésre állnak a korábbi évek érettségi tesztjei is, amelyek mintául szolgálnak a további órai gyakorlófeladatok elkészítésében.

Az érettségi tesztek a *Közös Európai Referenciakeret* és a magyar *Küszöbszint* által meghatározott szintrendszerek alapján készülnek.

3. *Közös Európai Referenciakeret*

A Közös Európai Referenciakeret közös alapot teremt az Európai Unión belül a nyelvekről való gondolkodáshoz. Célja, hogy áthidalja azokat a kommunikációs korlátokat az élő nyelvek oktatásában dolgozó szakemberek között, amelyek az egyes országokra jellemző különböző oktatási rendszerekből adódnak. A nyelvoktatásban dolgozó szakembereknek olyan eszközt kínál, amelynek segítségével értékelhetik, kontextusba helyezhetik, és másokkal koordinálhatják jelenlegi gyakorlatukat.

A Közös Európai Referenciakeret tartalmilag több területet érint. Átfogóan bemutatja, mit kell elsajátítaniuk a nyelvtanulóknak, milyen tudást és mely készségeket kell fejleszteniük a sikeres kommunikáció érdekében, valamint ismerteti a nyelv kulturális kontextusát. A Referenciakeret meghatározza a nyelvtudás szintjeit, és

ezáltal lehetővé teszi, hogy a tanulók haladása a nyelvtanulás és a nyelvhasználat minden szakaszában mérhető legyen. Ezt a célt a taxonomikus jelleg szolgálja, ami szükségképpen tükrözi azt, hogy az emberi nyelv összetettsége a nyelvi kompetenciák különböző alkotóelemekre való lebontásával jellemezhető.

Közös Referenciaszintek leírására „egy hat széles skálájú szintet tartalmazó keretet” (Közös Európai Referenciakeret 2002, 29) alakítottak ki, amely három típusú nyelvhasználót azonosít. Így az *A* szintbe tartoznak az alapszintű, a *B* szintbe az önálló, a *C* szintbe a mesterfokú nyelvhasználók. Mindhárom kategória további két alkategóriára oszlik, amely összességében adja a hatos skála elemeit, kiegészítve három „+” jelzésű szinttel, amely az adott szint precízebb felosztását, leírását nyújtja (l. bővebben: Közös Európai Referenciakeret 2002, 42-46).

4. Küszöbszint

A magyar Küszöbszintet 2000-ben a Műegyetem Távoktató Központjában dolgozták ki. A *Küszöbszint* sorozat az Európa Tanács által megjelentett Közös Európai Referenciakeret szintrendszerének B1 szintjéhez, a küszöbszinthez (*Threshold level*) kapcsolódik. A Küszöbszintben „az európai nyelvek funkcionális szempontú leírása” (Küszöbszint 2000, 7) történik, ami nyelvsajátos elemekkel egészíti ki a Közös Európai Referenciakeretet. A magyar Küszöbszint tervezése során fölmerült a kérdés, vajon leírható-e a magyar mint finnugor nyelv oly módon, ahogyan a germán, újlatin vagy szláv nyelvek. A kidolgozás során bebizonyosodott, hogy ugyanaz a nyelvléírási mód sikeresen alkalmazható.

A *Küszöbszint* két részből áll: (1) a küszöbszint funkcionális leírása és (2) a nyelvi formák rendszere. A funkcionális leírás során a B1 szinthez kapcsolódó nyelvi funkciók szintleírására támaszkodik, ezt alkalmazza a magyar nyelvre.

A nyelvi formák összefoglalása és leírása rendszerezett gyűjteményt alkot, amely elsősorban a formák eszközjellegét hangsúlyozza a funkciókkal szemben. Az így kialakított nyelvtani összefoglaló nem tekinthető tananyagnak, ugyanakkor az említett funkciók és kategóriák működtetéséhez nélkülözhetetlenek. Tehát a tanmenet kialakítóinak és a tanároknak kell döntenüik arról, hogy pontosan mit emelnek be a tananyagba, milyen szinten, milyen részletességgel. A bevezetésből egyértelműen kiderül, hogy a leírt nyelvi formák nem határozzák meg kizárólagosan a küszöbszinten megkívánt nyelvi formák ismeretének mennyiségét.

5. A magyar mint idegen nyelvi érettségi bemutatása

5.1. A szintrendszer

A magyar mint idegen nyelvi érettségi vizsgát a törvényi szabályozásnak megfelelően két szinten lehet letenni: közép- és emelt szinten. A 1993. évi LXXIX. törvény-

ben az érettségire általánosan megfogalmazott elvek és szabályozás mellett a vizsga pontos leírása egybeesik az érettségi más élő idegen nyelvre vonatkozó rendelkezéseivel (Élő idegen nyelv II. A vizsga leírása, 2006). A nyelvvizsgatesztek összeállításában az Oktatási Minisztérium által felkért szakértők és tananyagkészítők vesznek részt, akik nagy tapasztalattal rendelkeznek a magyar mint idegen nyelv oktatása terén, így a pontos szintbemérés és a feladattípusokhoz a nyelvi anyag megválogatása biztosítható.

„A középszintű vizsga két nyelvi szintet fog át: az Európa Tanács skálájának A2–B1 szintjeit. Az eltérő képességek és tudásszintek mérése érdekében az írásbeli feladatsorokban a lépcsőzetesség elve érvényesül. A központi feladatsorokat úgy állítják össze, hogy az A2 szinten lévő tanulók is le tudják tenni a vizsgát.” (Élő idegen nyelv II. A vizsga leírása, 2006)

A szabályozás értelmében a középszintű vizsgára vállalkozó diákok nyelvi szintje között jelentős különbségek lehetnek, mivel az A2 szint még alapfokú nyelvhasználót jelent, míg a B1 szint már az önálló nyelvhasználó kategóriába esik a Közös Európai Referenciakeret szerint. A szabályozás szerint tehát a B1 szinten levő *magyar mint idegen nyelv*ből vizsgázónak számot kell adnia a *Küszöbszint*nek megfelelő nyelvtudásáról mind a nyelvi funkciókat, mind a nyelvi formákat tekintve.

„Az emelt szintű vizsga az Európa Tanács skálája B2 szintjének felel meg. Az eltérő képesség- és tudásszintek mérése érdekében az írásbeli feladatsorokban a lépcsőzetesség elve érvényesül.” (Élő idegen nyelv II. A vizsga leírása, 2006)

Nehezen értelmezhető, milyen szintbeli különbségekre gondolnak a szabályozás megalkotói – tekintettel arra, hogy a B2 szinten megkívánt nyelvtudás jól körülhatárolt, precíz leírást ad a nyelvi funkciókra vonatkozóan a receptív és produktív készségek területén egyaránt. A feladatsorokban ugyanakkor megjelenik a fokozatosság, viszont kérdéses, hogy erre ténylegesen szükség van-e, ha a nyelvi szint meghatározása ennyire jól körül van írva. A nyelvi formák esetében hasznos segítséget nyújt a Küszöbszint, ahol megtalálható a szintre vonatkozó nyelvi formák leírása, amihez képest megfogalmazható a következő, a B2 szint követelményrendszere is.

5.2. A vizsga részei

A közép- és az emelt szintű vizsga egyaránt két részből áll: írásbeli és szóbeli vizsgából. A mért nyelvi kompetenciáknak megfelelően az olvasott szöveg értése, a nyelvhelyesség, a hallott szöveg értése és az íráskészség kerül az írásbeli vizsgarészhez, a beszéd-készség mérése pedig a szóbeli részhez. Az időtartamok, valamint a feladatok és a pontszámok a következő két táblázatban foglalhatók össze a középszintű és az emelt szintű vizsga esetében:

		Középszintű	Emelt szintű
Írásbeli vizsgarész	Olvasott szöveg értése	60 perc	70 perc
	Nyelvhelyesség	30 perc	50 perc
	Hallott szöveg értése	30 perc	30 perc
	Íráskészség	60 perc	90 perc
Szóbeli vizsgarész	Beszédkésztség	15 perc	15 perc

A közép- és az emelt szintű vizsga időtartama

		Középszintű		Emelt szintű	
		Feladatok	Pontszám	Feladatok	Pontszám
Írásbeli vizsgarész	Olvasott szöveg értése	3	33	3	30
	Nyelvhelyesség	4	18	4	30
	Hallott szöveg értése	3	33	3-4	30
	Íráskészség	2	33	2	30
Szóbeli vizsgarész	Beszédkésztség	3	33	3	30

Feladatok száma és az elérhető pontszám közép- és emelt szintű vizsgán

A fenti két táblázatot összevetve megállapítható, hogy az olvasott szöveg értése időtartamban tér el, a feladatok számában nem. Az eltérés a szintbeli különbségből és a feladatok összetettségéből adódik. A nyelvhelyességi feladatoknál a vizsgázó rendelkezésére álló idő majdnem kétszer annyi az emelt szintű feladatoknál, mint a középszintűeknél. Ugyanez a párhuzam megfigyelhető a pontszámok alakulásában is a négy-négy feladat esetében. Az íráskészség mérésénél az időtartam tekintetében van eltérés, aminek az az oka, hogy a vizsgázónak a két vizsgafeladat megoldása során hozzávetőlegesen kétszer olyan hosszú szöveget kell alkotnia emelt szinten, mint középszinten. A hallott szövegértés és a beszédkésztség mérésénél az időtartam tekintetében nincs eltérés.

5.3. Az értékelés

A vizsgarészek értékelése egymástól független, minden részben az elérhető pontszámok legalább 10 %-át kell teljesítenie a vizsgázónak a sikeres érettségi letételéhez. Az értékelés szempontjai a közép- és az emelt szintű vizsga esetében más, a szintnek megfelelő. A javítási és értékelési útmutató minden nyelvvizsgaanyag mellett megtalálható, így nem okoz problémát a központilag meghatározott mérési rendszerben elhelyezni a tanulók teljesítményét, azonban az útmutatók az egyes vizsgaidőszakokban nem egységesek; pl. bizonyos vizsgafeladatoknál bizonyos ponttáblázatok hiányoznak (Középszintű írásbeli vizsga 2005. október 24. Javítási-értékelési útmutató 2006, 3).

6. A Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapest

6.1. A magyar mint idegen nyelvi oktatás bemutatása

A Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapestet 1990-ben állami köznevelési intézményként alapították kettős kulturális célú külföldi német iskolaként. Az iskola fenntartója a Budapesti Német Iskola Alapítvány, melyet a Német Szövetségi Köztársaság Kultuszminisztériuma, a Magyar Köztársaság (akkori) Kulturális Minisztériuma, Budapest Főváros, valamint Baden–Württemberg Szövetségi Állam közösen hoztak létre. A kettős kultúra jegyében fokozott hangsúlyt kap a német és a magyar kultúra találkozása, ahol a magyar és a német nyelv egyaránt kötelező tantárgy minden diáknak. A magyar mint idegen nyelvi oktatás két különböző, azonban egymásba kapcsolódó rendszerben valósul meg. A kezdő nyelvtanulók magyar nyelvórara (*Ungarische Sprache – US*) járnak, ahol lehetőségük van a nyelv kezdő szintről történő elsajátítására. Ez az óra kiegészül a magyar kultúrával (*Ungarische Kultur – UK*). Ennek keretében a diákok a magyar kultúrával (országismerettel, művészetekkel stb.) foglalkoznak. A magyar mint idegen nyelvi tanítás másik formája a magyar mint második nyelv (*Ungarisch als Zweitsprache – UZ*). Az itt tanuló diákok a magyar nyelvet már ismerik, beszéd- és beszédértési készségük magas szinten áll; kevés nyelvtani és lexikai hibával beszélnek. Az olvasott szöveg megértése és az írás készsége eltérő szinten jellemzi a diákokat; a tantárgy keretében ezeknek a fejlesztése kerül előtérbe.

6.2. A tananyag kialakítása

A tanmenet, a tanegységek és az egyes órák témájához kapcsolódnak a konkrét tananyagok. Ennek a kidolgozása folyamatban van, bizonyos részei már készen vannak. Az *US/UK* órák tananyagának kidolgozása során felhasználták a magyar mint idegen nyelv tanításában használt tankönyveket és munkafüzeteket. A tanmenet olyan pontjainál, ahol nem állt rendelkezésre megfelelő szöveg a már meglévő tankönyvekben, a tanmenet kidolgozói saját maguk által írt anyagokat illesztettek a tananyagba.

Az *UZ* tananyag kidolgozása során felhasználták a különböző tankönyvcsaládoknak a szövegértéshez és az íráskészség fejlesztéséhez megjelent részeit (1. melléklet). A tankönyvcsaládok egyre szélesebb tankönyvkínálattal jelentkeznek a szövegalkotás mellett a fogalmazás és a helyesírás gyakoroltatására is alkalmas kötetekkel. Az olvasáskészség fejlesztésére szolgáló tankönyvekben általában változatos műfajú, sokszínű szövegek találhatók, amelyek mind terjedelmükben, mind szókészletükben jól illeszkednek a készségfejlesztés ütemébe. A szövegek műfajukat tekintve cikkek, riportok, interjúk, beszámolók, ismeretterjesztő szövegek lehetnek. A tankönyvekben a szövegekhez feladatok kapcsolódnak, amelyek jó gyakorlati teret biztosítanak a szövegértés mélyítésére, a szövegösszefüggések felfedezésére

és általában az információkereső olvasás gyakoroltatására. Az íráskészség fejlesztését a fogalmazás munkafüzetek segítik, amelyek kiegészíthetők a *Kreatív írás* (Samu 2004) című kötetben található izgalmas feladatokkal, ahol elsősorban technikákat találunk az írás gyakoroltatására. Az íráskészség fejlesztésének másik lényeges pontja a helyesírás gyakoroltatása. Ehhez kapcsolódóan is számos kiadvány látott napvilágot, amelyek izgalmas feladatokon keresztül segítik a helyesírás fejlesztését (1. melléklet). A nem magyar anyanyelvű gyerekek esetében erre különösen nagy hangsúlyt kell fektetni, mivel náluk hiányzik a magyar anyanyelvi nevelés, ahol készségszinten sajátítják el az írást és az olvasást.

A tananyag összeállításakor nagy segítséget nyújtott a *Lépésről lépésre* (Szili – Szalai 2000), a *Szituációk* (Silló 1995), a *Szavak, ragok, mondatok* (Szalai 2005) és az *Ungarisch für Ausländer* (Gintner – Tarnói 2004) kötet, mert ezekben német nyelvű magyarázatok is rendelkezésre állnak. A nyelvtani részek tanításához a *Praktische ungarische Grammatik* (Keresztes 1997) és az *Ungarische Grammatik* (Törkenczy 2004) hasznos segítséget nyújt német nyelvű megközelítéssel. A nem nyelvspecifikus tankönyvekre is erősen támaszkodik a tananyag: ezek közül a *Hungarolingua I–II–III.* (Hlavacska – Hoffmann – Laczkó – Maticsák 1991, 1993, 1999), a *Halló, itt Magyarország! I–II.* (Erdős – Prileszky 2005) és a *Lépésenként magyarul 1.* (Durst 2005) kötetekre. Az *UK* órákra külön országismereti tananyag készül, amely bemutatja Magyarország kulturális sokszínűségét. Ehhez felhasználták a *Magyar Mozaik III.* CD-ROM anyagát (Hegedűs – Oszkó 1999), amely a tananyag országismereti jellegét és tartalmát nagymértékben erősíti. Továbbá jól használhatóak a *Hungarolingua* sorozat (1991–1999) és a *Magyar Mozaik* sorozat (1999–2005) haladó diákok számára kidolgozott tananyagai. A tantárgy egyéb tananyagait a tanmenet kidolgozói állították össze.

A diákok olvasásélményéhez kötődő órai munkában nagy szerepe van a kötelező olvasmányoknak. Az ide válogatott műveken át keresztmetszetet kapnak a XIX. és XX. századi magyar irodalomból. A tananyagba bekerült művek közül néhány példa:

- 5. osztály: Janikovszky Éva: *Már iskolás vagyok,*
- 6. osztály: Molnár Ferenc: *Pál utcai fiúk,*
- 7. osztály: Gárdonyi Géza: *Egri csillagok,*
- 8. osztály: Szabó Magda: *Abigél,*
- 9. osztály: Karinthy Frigyes: *Tanár úr kérem,*
- 10. osztály: Örkény István: *Tóték,*
- 11. osztály: Ottlik Géza: *Iskola a határon,*
- 12. osztály: Kertész Imre: *Sorstalanság.*

Továbbá versek, novellák és regényrészletek szerepelnek a következő szerzőktől: Ady Endre, Arany János, Babits Mihály, Csáth Géza, Déry Tibor, Jókai Mór, József Attila,

Juhász Gyula, Kosztolányi Dezső, Mikszáth Kálmán, Móricz Zsigmond, Petőfi Sándor, Radnóti Miklós, Márai Sándor, Tóth Árpád. A kortárs magyar irodalomból válogatások: Esterházy Péter, Garaczi László, Nádas Péter, Nemes Nagy Ágnes, Petri György, Pilinszky János, Spiró György, Weöres Sándor műveiből. Valamennyi – a tananyagba bekerült – műhöz feladatlapok tartoznak, amelyek segítik az órai és a diákok egyéni, otthoni munkáját. Lényeges szempont a művek órai elemzésekor, hogy a tanulócsoporthoz nem magyar anyanyelvű diákokból állnak, tehát a feladatok kialakításakor mindenképpen figyelembe kell venni az esetleges nyelvi nehézségeket. Lehetnek ezek lexikai, szövegszintű, grammatikai vagy stilisztikai kérdések.

Az irodalom mellett a tananyagba beépültek a magyar filmek is. Elsősorban nem a magyar filmtörténet kiemelkedő alkotásait választottuk ki, hanem olyan népszerű filmeket, amelyek a közelmúltban készültek. Fontos szempont volt, hogy jól érthető köznyelvi forma legyen hallható, hiszen vannak olyan gyerekek, akik nem néznek rendszeresen magyar televíziót, filmeket magyar nyelven. Az életkori sajátosságokat is figyelembe véve az alsóbb évfolyamokon inkább rajzfilmek, később érdekes, izgalmas cselekményszövésű, majd a felső két évfolyamon komolyabb jellegű filmekre volt szükség. A rajzfilmek között található: a *Frakk a macskák réme* (Macskássy Gyula, 1977), *A nagy ho-ho-horgász* (Dargay Attila, 1982), a *Kukori, Kotkoda* (Mata János és Szombati Szabó Csaba, 1971), *A Mézga család* (Nepp József és Ternovszky Béla, 1969, 1972, 1978), *Vuk* (Dargay Attila, 1981), *Macskafogó* (Ternovszky Béla, 1986). A játékfilmek közül néhányat kiemelve: *Kontrol* (Antal Nimród, 2003), *Moszkva tér* (Török Ferenc, 2001), *Sose halunk meg* (Koltai Róbert, 1993), *A tanú* (Bacsó Péter, 1969), *Valami Amerika* (Herendi Gábor, 2002). A filmek elemzéséhez a forgatókönyv alapjául szolgáló művekből részletek, filmkritikák, az alkotók munkásságát tartalmazó anyagok csatlakoznak. A tananyagban a témafeldolgozást segítik a feladatlapok, amelyek részletes megfigyelési szempont- és feladatsort adnak a filmek értelmezéséhez.

A tanmenetben szereplő tananyagok összeállítása során a végső kimeneti pont a közép- és emelt szintű érettségire történő sikeres felkészülés volt. A cél eléréséhez minden eszköz – már meglévő vagy fejlesztés alatt álló tananyag – felhasználható volt, és folyamatosan épül be a tananyagba.

7. A tanmenet-kialakítás további lehetőségei

A *Tájékoztató – Magyar mint idegen nyelvi érettségi vizsga* című anyagban megfogalmazott felkészítési útmutató nagy segítségül szolgál a felkészítő tanároknak, azonban nem ad elegendő eligazítást a mindennapi tanítási munka megoldásához. Alapos listát hoz a felhasználható tankönyvek terén, viszont azok a tanárok, akik nem járatosak a magyar mint idegen nyelv tanításában, nehezen tudják ezeket hasz-

nálni. Elengedhetetlenül fontos, hogy az OM honlapján hozzáférhetőek a korábbi időszakok vizsgaanyagai. A minta-feladatsorok alapján további vizsgafeladatok készíthetők, amelyek felhasználhatóak a céltudatos, vizsgára felkészítő oktatásban is. E nehézségek áthidalására hatékony megoldás lehetne a tanárokat érettségi felkészítő tanfolyamokra meghívni, ahol a vizsga részeiről, a nyelvi szintekről kaphatnának tájékoztatást a résztvevők. A foglalkozásokon bemutatathatnák a tananyagokat, tanmenetrészleteket. A tréning részét alkothatná pl. az óralátogatás is olyan iskolákban, ahol órarendi óráként szerepel a magyar mint idegen nyelv oktatása. Így a felkészítő tanárok teljesebb képet kaphatnának a tanítás lehetőségeiről, megerősítést kapnának addigi munkájukban, valamint föltehetnék kérdéseiket.

A teljes tanmenetek kidolgozása az egyes oktatási intézmények feladata. Mindemellett jelentősen megkönnyítené az iskolák munkáját, ha hozzáférhető lenne egy moduláris tanmenetjavaslat. A modulokból a tanárok ki tudnák választani a diákok tudásszintjének megfelelő egységet, amely segítené a mindennapi gyakorlati munkát. Érdemes lenne a már meglévő valamennyi tapasztalatot, tanmenetvázlatot és tananyagot egyesítve kidolgozni az érettségi két szintjének megfelelő felkészítési rendszert.

IRODALOM

- ARADI András–ERDŐS József – STURCZ Zoltán (szerk.) 2000. *Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv*. Budapest, Műegyetemi Távközlési Központ
- BÁRDOS Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, NTK
- BÁRDOS Jenő 2002/2004. Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, VIII/1 (2002): 5-18. [Nyelvpedagógiai kalandozások. Iskolakultúra Könyvek 24. (2004), Pécs, PTE]
- DURST Péter 2004. Az olvasott szöveg értésének feladatai... *Hungarológiai Évkönyv* 5: 253-260.
- EK, J. A. van – TRIM, J. L. M. 1991/1999. *Threshold level 1990*. Cambridge, CUP
- HEGEDŰS Rita 2003. Feladat, gyakorlat – nyelvvizsgáztatási tapasztalatok a magyar mint idegen nyelv területén. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 32-42.
- HEGEDŰS Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest, Tinta Könyvkiadó
- KURTÁN Zsuzsa 2001. *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest, NTK
- LENGYEL Zsolt 1996. *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Veszprém, VEK
- NÁDOR Orsolya 2003. Nyelvek és kultúrák találkozása – a magyar mint idegen nyelv szemszögéből. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 172-181.
- SAMU Ágnes 2004. *Kreatív írás. Az ötlettől a kész írásműig – a fogalmazás tanítása másképp*. Budapest, Holnap Kiadó
- TRÓCSÁNYI András – TÓTH József 2002. *A magyarság kulturális földrajza II*. Pécs, Pro Pannonia Kiadó
- Közös Európai Referenciakeret* (2002). Európa Tanács Köznevelési Bizottsága – Köznevelési Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg. Kiadja az OM megbízásából a Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Útmutató az interkulturális pedagógiai program iskolai bevezetéséhez és alkalmazásához* (2005). Oktatási Minisztérium, Budapest

ELEKTRONIKUS ÁLLOMÁNY

Tájékoztató – Magyar mint idegen nyelvi érettségi vizsga.

http://www.om.hu/letolt/okev/doc/ketszintu_ereettségi_2005_2006/magyar_mint_idegen_nyelv_tajekoztato_2006maj.pdf. 2006. január 22.

Élő idegen nyelv II. A vizsga leírása.

http://www.om.hu/letolt/kozokt/ereettségi2005/tervezet/elo_idegen_nyelv.doc. 2006. január 22.

TANKÖNYVEK

BENCZE Ildikó 1997. *Magyar nyelvi tesztek*. Budapest, Aula Kiadó

DURST Péter 2005. *Lépésenként magyarul I. Magyar nyelv kezdőknek*. Szeged, SZTE – Hungarológiai Központ, JATE Press

DURST Péter 2005. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelv külföldieknek*. Nyelvtani feladatok haladóknak. Szeged, SZTE – Hungarológiai Központ, JATE Press

ERDŐS – PRILESZKY 2005. *Halló, itt Magyarország! I–II.* (könyvek és hangkazetták). Budapest, Akadémiai Kiadó

GINTNER – TARNÓI 2004. *Ungarisch für Ausländer*. Magyar nyelvkönyv. Budapest, NTK

MOHAI V. – SZENDRŐ 1998. *250 Magyar ige ragozása*. Budapest, Szultán Nyelvkönyvek Kiadó Kft.

NOVOTNY Júlia 2002. *Magyar nyelvkönyv felsőfokú nyelvvizsgára készülőknél*. Budapest, BBI

SILLÓ Ágnes 1995. *Szituációk*. München, Max Hueber Verlag

SZALAI Zsuzsa 2005. *Szavak, ragok, mondatok*. Wien, Braumüller

SZILI – SZALAI 2000. *Lépésről lépésre*. Wien, Baumüller

TÖRKENCZY Miklós 2004. *Ungarische Grammatik mit zahlreichen nützlichen Beispielen*. Budapest, Corvina Kiadó Kft.

HUNGAROLINGUA SOROZAT

HLAVACSKA – HOFFMANN – LACZKÓ – MATICSÁK 1991, 1993, 1999. *Hungarolingua I–II–III.* (tankönyvek, munkafüzetek). Debreceni Nyári Egyetem.

KERESZTES László 1997. *Praktische ungarische Grammatik*. Hungarolingua. Debreceni Nyári Egyetem.

LACZKÓ – GORETITY 1997. *Nem csak novellák - Hungarolingua Gyakorlókönyvek*. Debreceni Nyári Egyetem.

LACZKÓ – KINDERT 1999. *Fülelő - Hungarolingua Gyakorlókönyvek*. Debreceni Nyári Egyetem.

MÁTÉ József 1997. *Igéző - Hungarolingua Gyakorlókönyvek*. Debreceni Nyári Egyetem.

MAGYAR MOZAIK SOROZAT

HEGEDŰS – OSZKÓ 1999. *Magyar mozaik III. CD-ROM. Erős haladó szintű, interaktív magyar mint idegen nyelvi és országismereti tananyag*. Budapest, Akadémiai Kiadó

HEGEDŰS – OSZKÓ 2005. *Magyar mozaik nyelvkönyv 4. Magyar nyelvkönyv haladóknak*. Budapest, Akadémiai Kiadó

HEGEDŰS – OSZKÓ 2005. *Magyar mozaik munkafüzet 4. Magyar nyelvkönyv haladóknak*. Budapest, Akadémiai Kiadó

III. NYELV – KULTÚRA – KUTATÁSI TERVEK

Horváth Judit

Egy reália-korpusz létrehozása*

1. Bevezető

Gyakorló fordítók és műfordítással foglalkozó szakemberek gyakran vitatkoznak arról, hogy a reáliákat milyen technikákkal lehet és kell fordítani. Egyesek az általánosító fordítást részesítik előnyben, mások a körülíró fordítás mellett törnek lándzsát – jelzős szókapcsolatokat használva a reália minél pontosabb leírására. Vannak olyanok esetek is, amikor a fordítók fonetikus átírással megtartják a forrásnyelvi szót – gondolván, hogy a szövegkörnyezet úgyis segíti az olvasót a jeltárgy vagy kultúrához kötődő szavak megértésében; esetleg lábjegyzetben hozzátesznek, magyaráznak valamit az adott jeltárggyal kapcsolatban. A különböző fordítási technikák alkalmazásával a fordítóknak az a céljuk, hogy az adott reália a célnyelvben a lehető legerőteljesebb legyen, vagy éppen az, hogy a forrásnyelv kultúrájából átültesse az új csipettel.

Kutatási területemen, a színpadra készülő fordításokkal kapcsolatban azt vettem észre, hogy a fordítók a dramaturgokkal együtt az általánosító fordítást használják – mondván, hogy míg az írott szövegnél az olvasó elidőzhet az adott jeltárgy mellett, ízelegetheti a forrásnyelvi kultúrában betöltött szerepét, addig a színházban a nézőnek csak tizedmásodpercei vannak a hallott szöveg feldolgozására, nem lehet őket reáliákkal „fárasztani”. Azt az érvelésemet, hogy a színpadról folyamatosan vizuális segítséget kapnak a nézők, általában elutasítják.

Egy bárki által hozzáférhető és bővíthető reália-korpusz létrehozásának az lenne a célja, hogy reprezentálja a fordítók reáliákhoz való viszonyulását, valamint segítséget nyújtson, tippeket adjon „bajba jutott” fordítóknak. Meggyőződésem, hogy egy ilyen korpusz kialakítása a tolmácsoknak is hasznára válhat. Bármilyen furcsán hangzik is, a színházlátogató haszna sem mellékes. Osborne *Dühöngő Ifjúság* c. drámája úgy futott hosszú évekig a Pesti Színházban, hogy azt Rudolf Péter Losonczy Attila nevű (az USA-ban élő) ismerőse fordította, akinek ez volt az első megbízása. Az általam elemzett sűgőpéldány elárulja, hogy a fordító az esetek nagy részében vagy kihagyta a reáliát, vagy általánosító fordítást alkalmazott. Az igazsághoz hozzátartozik, hogy az első olvasópróbák alkalmával gyakran a színészek kérik a dramaturgot és a rendezőt, hogy mellőzhessék az adott reáliát, mert az számukra kiejthetetlen vagy megjegyezhetetlen. Ebből adódóan a gyakorlott színházi fordítók már

óvatosak, és gyakran fordulnak az általánosítás eszközéhez. Losonczit egy reália-korpusz ötletekkel láthatta volna el a lefordíthatatlannak tűnő jeltárggyal kapcsolatban; ez esetben biztosan, mivel Ottlik szintén lefordította a művet, és az ő reáliafordításai – tegyük fel – már a korpusz részét képezték volna.

2. A korpusz alapú fordítástudomány

Mona Baker a fordítástudomány számára háromféle korpuszt tart fontosnak:

- 1) A párhuzamos korpuszok (*parallel corpora*) az eredeti *A* nyelvű szövegek *B* nyelvű fordítását tartalmazzák. Ezek főként azért hasznosak, mert a preszkripciótól a deskripció felé terelik a fordítástudományt annak bemutatásával, hogy a gyakorlott fordítók miként küzdenek le bizonyos fordítási nehézségeket.
- 2) A többnyelvű korpuszok (*multilingual corpora*) olyan szövegeket tartalmaznak, melyek egymásnak nem fordításai, viszont azonos kritériumok szerint lettek kiválasztva, így a célnyelv elemeit a fordításoknál természetesebb környezetben lehet vizsgálni. A fordításokra gyakran jellemző nyelvtani szerkezetek és lexikai kapcsolódások helyett így valóban azok jellemző szerkezeti mintáit lehetne vizsgálni.
- 3) Az összehasonlító korpuszok (*comparable corpora*) azonos nyelvű, de különböző szövegcsoportokból állnak, melyeknek nyelve azonos. Az *A* korpusz gépileg olvasható és elemezhető célnyelvi szövegekből áll, a *B* korpusz pedig ugyanabban a témában és műfajban írott, fordított célnyelvi szövegeket tartalmaz (Baker 1993).

A reália-korpuszt a párhuzamos korpuszok létrehozási elvei mentén lehetne működtetni. Megalkotásakor és fejlesztésekor nagyon fontos szempont, hogy nem csak az adott reáliát és fordítását, hanem legalább a szöveggörnyezetét képező mondatot, lehetőség (és a fordító megítélése) szerint pedig egy bővebb szöveggörnyezetet kell megadni mind az eredeti szöveg, mind a fordítása esetén. Egy korpusz kialakításánál fontos az elvek megfogalmazása, meg kell határozni a célokat (Horváth 2000). A reália-korpusz kialakításával elsődleges célom az lenne, hogy cáfoljam azt a hibás megközelítést, mely a lexikai elemek esetleges hibás fordításainak leleplezéséből és kritizálásából áll. Gyakori az ilyen fajta fordításkritika, és gyakran igazuk is van, de teljesen haszontalan. A reália-korpuszban a bevezetőben említett, a **reáliákhoz való fordítói viszonyulást** lehetne vizsgálni.

Egy adott szöveget gyakran több célból, több helyre is fordítanak: számos modern angol vagy ír drámát (*Look Back in Anger*; *A Taste of Honey*; *A Streetcar Named Desire* stb.) pl. könyvnek, színpadra vagy tv-filmnek, feliratozva. A Tony Richardson rendezésével és Richard Burton főszereplésével készült *Look Back in Anger* című film szerencsére feliratos változatban is létezik. Mivel a forgatókönyvíró és a ren-

dező nem „nyúlt” Jimmy Porter monológjaihoz és sok párbeszédhez sem, érdekes kutatási feladat volt a dráma Ottlik-féle fordítását, a színpadi fordítást és a feliratozást összehasonlítani. Könyvekben általában a fonetikus átírással átvett jeltárgyakkal, magyarázó betoldásokkal vagy általánosító fordítással találkozunk, sűgőpéldányokban vagy feliratos filmekben általánosítással vagy gyakran kihagyással.

Egy **reália-korpusz** létrehozásával ilyen és ehhez hasonló megállapításokat lehetne **alátámasztani vagy megcáfolni**. Egy elegendő számú jeltárggyal és adattal ellátott korpusz csökkenti, illetve megszünteti a kapott eredmények megkérdőjelezhetőségét. A korpusz alapon nyugvó kutatások eredményei megbízhatóak, mivel azok minden esetben konkrét írott szövegeken alapulnak (Pintér 2003). Horváth JPU korpuszához hasonlóan a reália-korpusz lehetővé tenné általánosítások megfogalmazását, és számos szövegtípust foglalna magában (Horváth 2000). A reália-korpusz célja még, hogy idővel kiegyensúlyozott korpusz (*balanced corpus*) legyen, hatalmas mennyiségű szöveget foglaljon magában – mint egy kimeríthetetlen példatár, hiszen ezt a korpuszt elsősorban lexikográfiai célokra használnánk (Szirmai 2005).

3. Adatbevitel

„*Mindent fordítunk, és mindenki fordít*”: Klaudy Kinga szállóigéje a reália-korpusz hasznosságára és működtetésére kivetítve azt jelenti, hogy ebbe a gyűjteménybe nemcsak gyakorló és elismert fordítók reália-fordítását lehetni beletenni, hanem bárki bővíthetné, aki tudja, mi a reália, valahogyan megbirkózott a lefordításával, tud erről a korpuszról, regisztrálja magát, és bővíteni kívánja. (A bővítő személynek meg kell adnia az eredeti szöveg származásával kapcsolatos adatokat, valamint azt, hogy milyen célból fordította, továbbá azt is, hogy a szövegrészleten belül mit gondol reáliának, tehát annotálnia kell.) Vagy ha valaki éppenséggel nem tud megbirkózni a reáliával, és segítségre szorul, a korpusz keresőprogramjának segítségével rákereshetne a reáliára, de szűkítve a kapott megoldások számát arra is, ha például kizárólag a színpadra készült fordítások érdeklik.

4. A reália-korpusz további felosztási lehetőségei

Klaudy Kinga többször feszegeti a kérdést, hogy mi nevezhető reáliának (Klaudy 1999). Szűk értelmezésben csak egy nyelvközösségre sajátosan jellemző ételek, itatok, ruhák stb. tartoznak a reália fogalomkörébe, míg egy tágabb értelmezés szerint a nevek, megszólítások, ünnepek, vallásokkal kapcsolatos kifejezések stb. is ide tartoznak. Klaudy szerint bár a tágabb értelmezés veszélyeket rejt magában, mégiscsak érdekesebb és szerteágazóbb vizsgálati terület, mivel azt lehet vizsgálni, hogy a fordítónak milyen nyelven kívüli információkat kell használnia a fordításkor. Az általa említett Vlahov és Florin bolgár kutatók is a tág értelmezést részesítik előnyben,

három fő osztályba sorolják a reáliákat (földrajzi, néprajzi és társadalmi-politikai reáliák), s ezeket több alcsoportra osztják. Természetesen bármilyen osztályozást nézünk, mindegyik valamilyen szempontból hiányos és kiegészíthető, így az említett bolgár kutatók sem veszik fel felsorolásukba pl. a történelmi eseményeket, pedig ezek fordításához is sok nyelven kívüli ismeret szükségeltetik (Klaudy 1999). A reália-korpusz fejlesztői, használói és felhasználói a jobb átláthatóság és logikusabb osztályozhatóság érdekében a különböző reália-fajták szerinti besorolást is mérlegelhetnék. Az annotált idézetet és fordítását az általa tartalmazott reália típusától függően lehetne a korpuszon belül besorolni. De hogy véget vessek feltételes mondataim sorának, szeretnék bemutatni néhány lehetséges alcsoportot, természetesen példákkal, melyeket a vlahovi reália típusok szerint sorolok be.

A **néprajzi reáliák** közé tartoznak az ételek és italok. Az alábbi esetben Réz Ádám egy borpárlatot tett át a célnyelvbe magyarázó betoldás nélkül az *Aki nem adja meg magát* című Hemingway-kisregény fordításakor:

*'Three **marsalas**,' said the young gentleman to the girl behind the pastry counter.'*
(Hemingway 10)

*'Három **marsala** – mondta a fiatal gentleman a cukrászdai pult mögött álló lánynak.'*
(Réz 11)

Étel- és italnevek tekintetében sokszor nem árt a magyarázó betoldás ahhoz, hogy az olvasó legalább azt el tudja dönteni, hogy az említett dolgot „eszik-e vagy isszák.” Természetesen a korpusz ezeket ugyanabban az alcsoportban tartalmazza, és – ha szükséges – elemzi. A következő példának az az érdekessége, hogy míg ételnévként nem lenne reália (*rye* = *rozsa*), egy rövidital megnevezésekor azzá válik:

*'**Rye**', the man said. The bartender put out the bottle and glass and a glass of water.*
(Hemingway 192)

*'**Rozspálinka** – mondta a jövevény. A csapos odatett egy üveget, egy poharat meg egy pohár vizet.'* (Réz 193)

A **nevek és megszólítások** témakörében sem használja Réz a sokszor látható teljes átalakítás technikáját; ez látható az egyik előző példából is (*gentleman*), de következék még egy:

*'Marsala, you like marsala, **Signorina**?' (Hemingway 8)*

*'Marsala, szereti a marsalát, **Signorina**?' (Réz 9)*

Ugyanebben a témakörben rendkívül érdekes megfigyelni, hogyan bánt Réz azon nevek fordításával, melyeknek viselői híres emberek voltak, így az olvasó rögtön valamilyen érzelmet társít hozzájuk. A bikaviadalok történetének aranykorából (az

1920-as évekből) a szakértők és a rajongók Joselítót és Belmontét tartják a két legkiemelkedőbb matadornak. Réz választhatott volna magyarázó betoldást vagy általánosítást, de ő nem változtatott:

*'Fine. You came out like **Joselito and Belmonte**.'* (Hemingway 126)

*'Prima. Úgy jöttünk ki, mint **Joselio és Belmonte**.'* (Réz 127)

Egy másik esetben viszont az általánosítást alkalmazza:

*'The waiter stood there, holding the bottle on one hip. 'You in the **Charlie Chaplin's**? he asked.'* (Hemingway 106)

*'A pincér megállt, csípőjének támasztva a palackot. A **bohóc-számban**? – kérdezte.'* (Réz 107)

Marchbanks Shaw *Candida* című drámájának lánglelkű költője, aki nálánál idősebb hölgybe lett szerelmes. Őrá utal Osborne a *Dühöngő ifjúságban*, amikor Cliff Jimmy-t Marchbanks-nek szólítja:

*Cliff: Proper little **Marchbanks** you are!* (Osborne 15)

*Cliff Te kis **Marchbanks**!* (Ottlik 16)

Cliff: Ezt nevezem! (Losonczy 9)

Jól érzékelhető, hogy Ottlik 1958-ban úgy ítélte meg, hogy az olvasott és/vagy színházlátogató réteg megérti az utalást. (Hevesi Sándor 1920-ban fordította a *Candida*-t.) Losonczy 1991-ben kihagyta a nevet.

Korpuszunk következő alcsoportja (a vlahovi néprajzi reáliák közül) a '**mun-kaeszközök**' vagy '**öltözet**' gyűjtőnevet kapja. A példa rendkívül beszédes, hiszen az átlagos olvasó fogalomkörében mindenképpen létezik kép a matadorok által használt vörös posztóról, bikavadító lepelről. De hogy is hívjuk pontosan?

*'Standing still now and spreading the red cloth of the **muleta** with the sword, pricking the point into the cloth.'* (Hemingway 150)

*'Manuel most megállt, a **muleta** vörös posztóját szétterítette a karddal, beleszúrva hegyét.'* (Réz 151)

Az **intézménynevek** fordításai is helyet kaphatnának a korpuszban. Ottlik gyakran fordítja ezeket magyarázó betoldással:

*'I went to the booking office at **St. Pancras**.'* (Osborne 74)

*'...jegyet váltottam a **St Pancras pályaudvaron**.'* (Ottlik 75)

*'...a pályaudvaron álltam a **jegypénztárnál**.'* (Losonczy 55)

'...the wax arrives from **Harrods**..' (Osborne 44)

'...megérkezik a viaszszállítmány a **Harrods áruházból**..' (Ottlik 45)

A következő példában nagyon fontos a *public school* fordítása. Angliában egy drága, de színvonalas iskolát jelent, Amerikában általános iskolát. Losonczi Amerikában él, így nem ültette át Jimmy Porter álmát magyarrá, aki nagyon szerette volna, hogy – bár ő nem engedhette meg magának – majd a gyermekei elit iskolában fognak tanulni.

'We will send our kids **to public school**...' (Osborne 60)

'**Oxfordba** járnak kölykeink...' (Ottlik 61)

'a gyerekeket **iskolába** küldjük...' (Losonczi 34)

5. A reália-korpusz jövője

A korpusznyelvészetet úgy definiálhatjuk, mint olyan nyelvészetet, amelyik rendszerszerűen foglalkozik a nyelvi korpuszokkal, valamint az azokat tároló és a feldolgozásukhoz szükséges eszközökkel. A számítógépes technika fejletlensége miatt sokáig lehetetlen volt a nyelvi rendszerek és funkciók beható vizsgálata (Pintér 2003). Természetesen a kutatók kíváncsisága nem ismer határokat, és ahol lehetséges volt (például a lexémák vizsgálatánál), „kézileg” is nekiálltak a kiválasztott korpusz kutatásának. Klaudy Kinga a 80-as években végzett egybevetést összehasonlító korpuszokon manuálisan. Azóta többször utalt rá, hogy azokat a vizsgálatokat szívesen megismétné a korpusznyelvészet módszereivel (Klaudy 2001). A korpuszokkal szemben támasztott legalapvetőbb elvárás a reprezentativitás. Tehát szerkezetileg és tartalmilag is hűen kell követniük a valóságot, egyébként a kutatás okafogyottá válna. A reália-korpusznak is csak úgy lenne értelme, ha híven bemutatná **különböző fordítók egyes reáliákhoz való viszonyulását** attól függően, hogy milyen célból fordították azokat. A vlahovi reália-alosztályok jeltárgyakkal és fordításaikkal való bőséges feltöltése, majd ezek vizsgálata is nagyban hozzájárulhatna a fordítástudomány kutatóinak e lexémákkal történő ellátottságához.

IRODALOM

- BAKER, M. 1993. Corpus Linguistics and Translation Studies: Implications and Applications. In: Mona Baker, Gill Francis & Elena Bovelli (eds.): *Text and Technology*. Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins. 46-67.
- HEMINGWAY, E. 1996. *The Undefeated. Aki nem adja meg magát*. Budapest, Noran.
- HORVÁTH, J. 2000. A JPU korpusz kialakítása és tartalma. *Modern Nyelvoktatás*, VI/2-3: 42-49.
- KLAUDY, K. 1999. *Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Budapest, Scholastica. 61-67.
- KLAUDY, K. 2001. Mit tehet a fordítástudomány a magyar nyelv korszerűsítéséért? *Magyar Nyelvőr*, 125: 145-152.

- OSBORNE, J. 1990. *Look Back in Anger; Dühöngő Ifjúság*. Janus Könyvek. Budapest, Európa Könyvkiadó
- OSBORNE, J. 1991. *Look Back in Anger; Dühöngő Ifjúság*. Színpadi fordítás a Pesti Színház számára
- PINTÉR, T. 2003. Amit a modern nemzeti korpuszokról tudni kell. *Társadalomtudományi Szemle*, 6/3: 71-84.
- SZIRMAI, M. 2005. *Bevezetés a korpusznyelvészetbe: A korpusznyelvészet alkalmazása az anyanyelv és idegen nyelv tanulásában és tanításában*. Budapest, Tinta

Jónás Frigyes

Kutatási lehetőségek a magyar mint idegen nyelv szakterületén*

A magyar mint idegen nyelv kutatásában nemcsak annak irányait, interdiszciplináris összefüggéseit, hanem a diszciplínát közvetlenül érintő kérdéscsoportokat is meg kell határoznunk. E kérdéscsoportokat csak úgy vagyunk képesek helyükre tenni, ha fel tudunk mutatni egy valódi egységes alapelvű magyar mint idegen nyelvi diszciplína-meghatározást. Ennek alapelvei nyomán hozható létre az a készlet, amelynek ismerete az eddigiekben nagymértékben parttalan, ám az utóbbi időben mégis mintha célirányosabban érvényesülő kutatását a magyar mint idegen nyelv javára tudná fordítani.

A magyar mint idegen nyelv diszciplínáját a benne szereplő tényezők koherenciájának logikus lépésekben való kimutatásával határozhatjuk meg. Eszerint: *A magyar mint idegen nyelv* – minthogy az oktatás által létezhet – *oktatása és annak kutatása*. A reformpedagógia vívmánya, hogy az oktatás központi szereplője a tanulás tárgyához viszonyuló tanuló. Az a mód pedig, ahogy a tanuló a tanulás tárgyához – esetünkben a magyar nyelvhez – viszonyul, meghatározza az oktatás aspektusát, így a diszciplína szemlélését. Ha ugyanis a magyar nyelv a tanuló számára idegen, nemcsak az oktatás, hanem a kutatás számára is idegen aspektusúnak kell lennie. Ennek alapján kimondható: *a magyar mint idegen nyelv diszciplínája magyar nyelvre alkalmazott idegennyelv-oktatás és annak kutatása*.

Más alkalommal már utaltam rá, most mégis újólág el kell mondanom, hogy a magyar mint idegen nyelv jelen intézményszerkezete és feladatrendszere ellentmondást tükröz. A tanulási, oktatási, valamint a kutatási elvek, de az oktatási gyakorlat is a magyar mint idegen nyelvnek az idegennyelv-oktatáshoz kapcsolt feladatrendszerét igazolják (lektorátusok, nyelviskolák, független centrumok), míg például a kutatás (és van, ahol a tanárképzés is) meghatározó érvénnyel a magyar anyanyelvi nyelvészet gondozásában folyik. Ezt az állapotot kimondatlanul is egy világosan kitapintható „ancilla linguisticae hungaricae” diszciplináris alapelv védelmezői tartják fenn. Szerintük a magyar mint idegen nyelv a magyar nyelvleírás elméletének alkalmazott nyelvészete, még gyakorlatibb felfogásban: a magyar anyanyelvi oktatás egy speciális leágazása. Kutatása tehát a magyar nyelvtudományhoz tartozik.

A semleges szemlélő mondhatná azt is, hogy e felfogásnak igaza van, hiszen magyar nyelvet oktatunk, s a magyar nyelvvel dolgozunk... Erre a kérdésre a diszciplináris meghatározás folytatásában szeretnék válaszolni.

A magyar mint idegen nyelv diszciplínájának tárgyaként négy sarkalatos tényező ragadható meg, mégpedig: (1) a magyar mint idegen nyelv *tanuló*jának fogalma; (2) az interkulturális dimenzióra is kiterjedő *idegenség* fogalma; (3) a magyar nyelvnek az oktatás szempontjából rögzíthető *tartalma és eszközrendszere*, valamint (4) a tanulási folyamatot koordináló *tanár* szerepe.

E négy vizsgálati terület valójában két alapeladatból indulhat ki. Kiindulhat *a nyelv jelenségeiből*, hiszen a válogatás, a feldolgozás, a nyelvi strukturálás nélkül sem az oktatás, sem annak kutatása nem jöhet létre. A nyelvi anyag kiválasztása, haladási menetének megállapítása, bemutatása a magyar nyelv fonetikai, grammatikai, lexikai és pragmatikai-kommunikatív szempontjai szerint történik. A nyelvi anyag kiválasztásához például nélkülözhetetlenek a magyar nyelv szókincsére, szerkezetére vonatkoztatott gyakorisági vizsgálatok. Csak ennek segítségével hozhatók létre a nyelvismeret-szintek, pl. a magyar mint idegen nyelv küszöbszintje (Aradi et al. 2000). Ez a munka sem funkcionális, sem leíró vizsgálatában nem nélkülözhetette az ide vonatkozó szókincs és nyelvtani tudnivalók kijelölését (Aradi et al. 2000, 11).

A nyelv jelenségeiből való kiinduláshoz tartozik a még mindig hasznos, ám a tanulásra gyakorolt abszolút hatását tekintve már kritikus szemléletű ún. struktúra alapú kontrasztív elemzés a tanulási nehézség megállapításához (James 1980). E tevékenység eredményeképpen a nyelvleírási szempontok a magyar mint idegen nyelv területén alkalmazott nyelvészeti produktumokká válnak. A magyar nyelv jelenségeinek idegen aspektusú feldolgozása felől nézve tehát *a magyar mint idegen nyelv alkalmazott nyelvészeti diszciplína*.

A magyar mint idegen nyelv kutatása azonban kiindulhat a *nyelvoktatásból* is. Megfigyelt, elemzett tanulási folyamatokból. A nyelvi teszt kutatása pl. alkalmas a nyelvismeret-szint felmérésére. Felhasználható a tananyagtervezéshez, majd a tanulócsoporthoz megszervezéséhez, az oktatási célok kijelöléséhez stb. A nyelvtanulási folyamatok elemzése – pl. a hibaelemzés lendítette tovább az említett struktúra alapú kontrasztív elemzést a tanulói tudattal is számoló, folyamatközpontúan nyitott kontrasztív analízis felé. Tudniillik annak felismerésére, hogy a tanulói hibák nemcsak L_1 – L_2 struktúrák eltéréseiből adódnak, hanem a tanuló személyiségének állapotából, sőt kommunikációs stratégiáiból. Ezért nem azonos a *'degree of difference'* a *'degree of difficulty'* fogalmával (Knapp-Potthoff 1987). A nyelvoktatásból indul ki az *interlanguage*-kutatás is, a köztes nyelv vizsgálata, ami egy dinamikusan változó nyelvismeret-szintje a magyar mint idegen nyelv tanulójának, amelynek alakításában számos nyelvi és nyelven kívüli tényező közrejátszik (Vogel 1990). Célként kell szerepelnie a magyar mint idegen nyelv kutatásában, hogy a tanulói köztes nyelv hibáit – hiszen erről a kérdésről már megjelentek publikációk – ne csak L_1 – L_2 struktúráiban keressük, hanem sokkal inkább a személyfüggő stratégiákban: a tanuló és a tanulás viszonyában: individuális tényezőkben, az idegenség-szemlélettel össze-

függő identitás-képződésben, valamint a tanári koordináló munkában. Az oktatásból való kiindulás alapján a magyar mint idegen nyelv diszciplinájának meghatározása: *magyar nyelvre alkalmazott idegennyelv-didaktika*.

A két elemzett meghatározás – ugyanazon tartalommal és tényezőkkel számolva – egy és ugyanazon entitás két oldala. Mindkét megközelítés célja: a magyar mint idegen nyelv tanulásának vezérelt optimalizálása. Mindkét megközelítés tárgya: a tanuló, a nyelv, az idegenségszemlélet és a tanári szerep összefüggéseinek vizsgálata a tanulás/elsajátítás folyamatában. Mindkét megközelítés módszere: a magyar elméleti (leíró) nyelvészet eredményeinek átültetése a gyakorlatba az idegennyelv-didaktika által, avagy az idegennyelv-didaktika eredményeinek átültetése a gyakorlatba a magyar leíró nyelvészet alkalmazásával. Ezek után felmerül a kérdés: Vajon a diszciplína meghatározása/elnevezése nem azon múlik-e, hogy az alkalmazásban melyiket tekintjük elmélet–gyakorlat, s melyiket interdiszciplináris jellegű eljárásnak?

Valójában egyik elnevezés sem fedí le a magyar mint idegen nyelv problematikáját. Az „alkalmazott nyelvészet” elnevezés azért nem, mert több is, kevesebb is a magyar mint idegen nyelvnél. Egyfelől azért több, mert tevékenységi területe kiterjed – mégpedig legjelentősebb nyelvpolitikai feladatként – az anyanyelvi oktatásra, azután pedig a gyógypedagógiára, sőt a pedagógiai területeken túl pl. a nyelvtervezésre, így a nyelvi norma kérdésére, a leíró grammatika hiányainak kiegyenlítésére, az együttműködő tudományterületek módszereinek alkalmazására, a statisztikára, a gyakoriság-elemzésre stb. De miért kevesebb az alkalmazott nyelvészet a magyar mint idegen nyelv szakterületén? Azért, mert vizsgálati eredményeiből – amelyek egyébként mindig a nyelvvel kapcsolatosak – itt csakis a pedagógiai célúak alkalmazhatók.

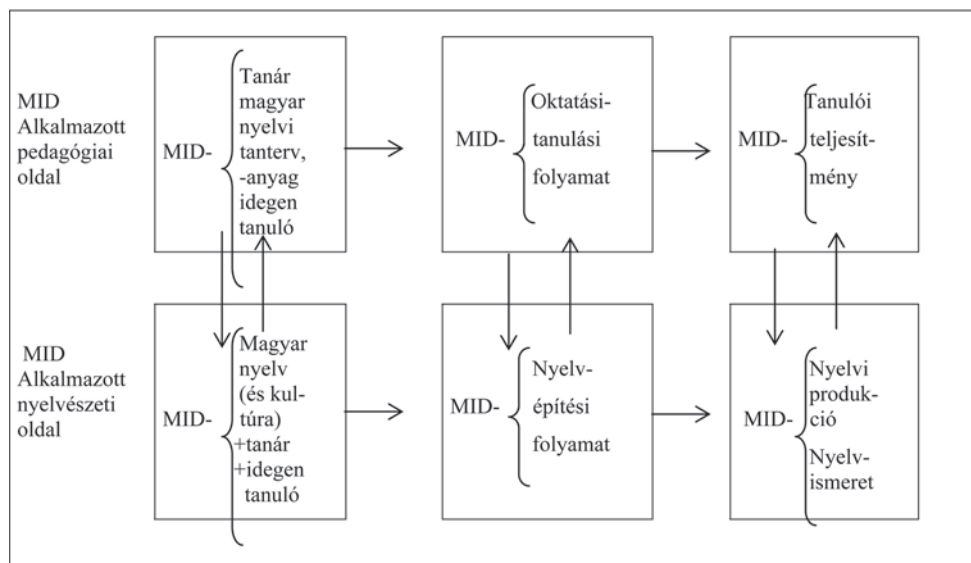
És miért nem kompatibilis elnevezés „a magyar nyelvre alkalmazott idegennyelv-didaktika”? Mert az elnevezésben meghatározó szerepre utaló didaktika-fogalom lényege a vezérelt tanulásnak nemcsak az idegen nyelvre, sőt nemcsak a nyelvre, hanem minden tanítható szakterületre való vonatkoztatása, pl. a matematikára, a földrajzra stb. Ám a tanuló, tanár tényezői mellett a tartalmat ott nem a nyelv mint cél teszi ki, s ott a szemléletet nem az idegenség fogalma határozza meg, hanem a szakmaiság.

A magyarnak mint idegen nyelvnek e kettős megközelítésű diszciplináris meghatározását az alkalmazott tudományok kettős közvetítő szerepében kell keresnünk. Mert az alkalmazott nyelvészet egyszerre közvetít elmélet és gyakorlat, nyelvészet és nem nyelvészet között. Például pedagógiai nyelvtant produkál. De ugyanazt elmondhatjuk az idegen nyelvekre alkalmazott didaktikára is (Peuser 1981).

A diszciplína meghatározásának megoldása tehát valójában a nyelvészet és pedagógia integratív alkalmazásában van, amely önállóságát a nyelv–tanuló viszony központi szerepében tudja felmutatni. Ezt ábrázolja a magyar mint idegen nyelv tanulói-nyelvi produkciós modellje, amely szerint a magyar nyelvvismeret csak tanu-

lóí teljesítmény által elérhető, míg a tanulói teljesítmény a nyelvismeret-szintek szerint mérhető. Íme, a modell:

**A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV
TANULÓI-NYELVI PRODUKCIÓS MODELLJE**

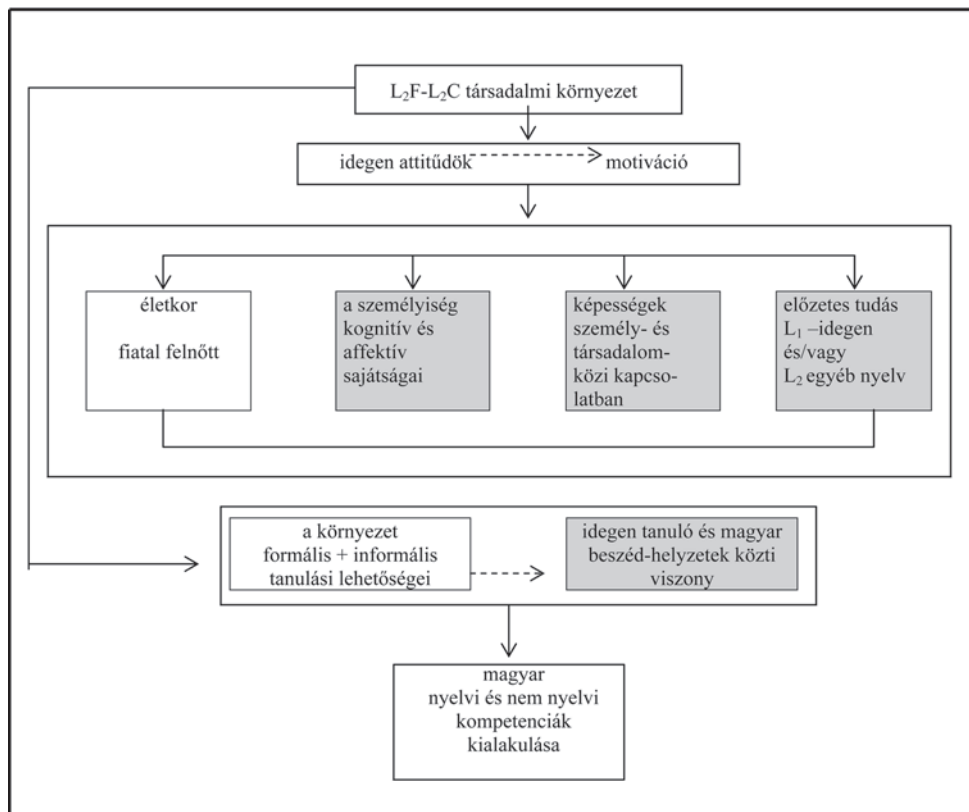


A modell szerint – ha a magyar mint idegen nyelv tanulója vezérelt tanulási folyamatban vesz részt – a diszciplína meghatározása *idegennyelv-oktatás és annak kutatása, amely egyszerre foglalkozik a nyelvvel és tanulóival, ám mindegyik esetben idegenként*. Ez a fogalom hatja át a tanulást/oktatást. Ennek a fogalomnak kell áthatnia kutatásainkat is (Jónás 2004).

A magyar mint idegen nyelv diszciplína volta feltételez ún. *környezeti diszciplínát* is, amelyeknek eredményeiből – ugyancsak az oktatás sikerességének érdekében – szintén építkezhet. Környezeti diszciplínák: pszicho- és szociolingvisztika, neveléstudomány, tanuláselmélet, tanuláspszichológia, szépirodalom, kultúra és országismeret.

A *pszicholingvisztika* üzenete: a magyart idegenként tanuló képes a nyelv kreatív használatára a pusztá jelrendszeren túl. Kutatja tehát a receptív és produktív nyelvismeretet. Erre utal a Spolsky-modell alapján szerkesztett magyar mint idegen nyelvi tanulás-modell, íme:

A SPOLSKY-ALAPÚ MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI
TANULÁS-MODELL



(Spolsky 1989)

A modell szerint vizsgálunk kell a magyar mint idegen nyelv körében a tanuló előzetes tudását, képességeit, affektív tényezőit és a magyar nyelvi kontextust. Ezek a vizsgálatok nemcsak a vezérelt, hanem a vezérletlen magyar mint idegen nyelvi tanulásra is kiterjednek. Kutatásaink célkeresztje lehet: Krashen hipotéziseinek tanulása, a tanulói önszabályozásra utaló monitor-jelenség, a nyelvismeret fejlődési fokozatainak természetes sorrendje, a szisztematikus és időbeni strukturálás szerepre vezérelt tanulásban vagy kontextusos elsajátításban. Meg kell vizsgálunk azt is, hogy a tanulás kezdetén a tanulói beszédre vagy a megértésre kell-e összpontosítanunk. Eligazít bennünket az információ-feldolgozás alapú vagy emlékezet-elmélet alapú kutatás. Ezáltal talán ki tudnánk küszöbölni tananyagaink szókincsben egyenetlen leckéit, változatosabbá tehetnénk a mondatminta és morfológiaszabály uralta haladási menetet. Ezen kutatások által válhat világossá, hogy az országismereti

(hungarológiai) tudás mellett a magyar mint idegen nyelv tanulójának el kellene jutnia némi szociokulturális háttérismeretig prozódiaiban, idiomatikában, viselkedési szabályokban. Szükség van neurolingvisztikai kutatásokra is. Olyanokra, amelyek a nyelvtanulásra vonatkozó jobboldali agyféltekét célozzák. Megtudhatnánk talán erről az oldalról is, hogy a sikeres tanulás érdekében mennyire kell figyelniünk a receptív lexikonra, a prozódiai szituációs nyelvtudás iskolázására. Vizsgálunk kell az identitás-képződést az idegenségszemlélet tükrében, hiszen szituációk, érzések, cselekvések nyelv és intenció összekötése nyomán keletkeznek. Ennek kezeléséhez ismernünk kell a magyar beszélő közösség konvencióit, hiszen ez a tanulás L_2C -ben az idegen tanuló integrációs folyamata is. Tananyagainkat ezért ilyen szempontoknak is át kell hatniuk.

A másik fontos környezeti tudomány a *szociolingvisztika*, a szociokontextusos nyelvhasználat-ismeret. Kutatja pl. a szó- és írásbeli megnyilatkozást, de azt is, hogy mely réteg, mely funkció milyen nyelvi magatartást tételez fel. Ki beszél? Kivel beszél? Mit mond? Stb. Az idegen ajkúak magyar nyelvhasználatát nem egyszerűen pragmatikai, hanem szociolingvisztikai kérdés is, hiszen a hétköznapi társalgásleírások – közös struktúrát alkotva minden nyelvben – szociokulturális eligazítást is adnak. Szociolingvisztikai vizsgálatokkal állapíthatók meg, hogy a sikeres nyelvismeret-szerzésre milyen hatással van a magyar beszélő közösséggel való azonosulás mértéke, a magyar közegben való maradási szándék, a magyarokkal való viszony kialakítása, az idegen ajkú tevékenységi köre, valamint a tartózkodás időhossza. Ehhez kontaktus-központú magyar tananyagok szükségesek.

A *tanuláselmélet és -pszichológia* segít értelmezni a magyar mint idegen nyelv tanulás fogalmát, mégpedig a kognitív felfogáson alapuló konstruktivizmus szerint: Az idegen ajkúak magyartanulása konstrukció, egy belső tanulói világkép kiépítése, amelyben szerepe van előzetes tudásként az anyanyelvismeretnek, illetőleg az addig megszerzett magyar nyelvi ismereteknek. Az ismeretszerzés nem az általános képességeknek, hanem a tudásterület-sajátos rendszerek működésének köszönhető, melyeknek végső forrása a veleszületettség. E kétségtelen pszichológiai értelmezés a magyar mint idegen nyelv tanulását a következőképpen definiálja: *A magyarnak idegenként való tanulása új információ-értelmezés, amelyet a kognitív rendszerekbe rendezett nyelvismeret segítségével végez a tanulás folyamatában, s amelyet alkalmazható tudás és személyiséggazdagodás követ. A tanítás nem egyszerű tudásátadás, hanem a feltételek megteremtése és biztosítása a magyar mint idegen nyelv tanulójának cselekvéseiben felépülő személyes konstrukciókhoz.*

Egy példával: *A hogy mondjam magyarul?* kifejezés az orosz ajkú magyarul tanuló számára új információ megértése, mégpedig a „*Как сказать по венгерски?*” előzetes L_1 -ismerettől a modális imperatívuszos magyar kifejezésig, amelynek garanciája a mindkét nyelvben működő ún. 'kell'-mozzanat. Az alkalmazható tudás a

kérés-kérdés beszédhelyzeteiben számos lexikai elemmel teljesíthető ki, pl. *Hogy csináljam?* – *Hogy segítek?* stb. A személyiséggazdagodást a partnerségi kapcsolatok árnyaltabb birtoklásának öröme, a nyelvi kifejezések adta kommunikáció újabb lehetőségei okozzák. A feltételeket vagy a tanári vezérlet, vagy a szociális kontextus kommunikációs kényszere biztosítja.

Nagyon fontos környezeti diszciplína a *neveléstudomány*, amely az idegen ajkúak önmeghatározásának és cselekvőképességének kialakítását a kommunikatív szolidaritás jegyében segíti. Az újhumanizmus szerint a személyiség tartalommal való felruházásának eszköze az anya- és idegen nyelv egyaránt. Annak ellenére, hogy a képzésméleti hagyomány (a görög-római nevelés) eredetileg idegennyelv-központú volt, korunkban többre tartják az anyanyelv nevelő hatását. Igaz, a modern idegen nyelvek oktatásában nincs jelen a klasszikusok eredményein alapuló műveltségfejlesztés, de megjelenik egy új igény: a nemzetközi kommunikáció igénye, amelyben valóban jelen van mind az idegen nyelvek, mind a saját nyelv szeretetének vágya. A tanulónként változó ún. köztes nyelvismeret-szint fejleszthetőségét az egyéni curriculum biztosítja. Ezáltal kerül előtérbe a tanulói cél. Vagyis az, hogy mit kezd majd az idegen ajkú a nyelvismerettel? Dolgozik a hazai kereskedelembe, mint a kínaiak? Tudományos kutatásokat végez, mint a csereprogramos külföldiek, vagy turista-vásárlásra használja fel tudását? Könnyen belátható, hogy a különféle tanulási célok különféle oktatási célokat és vezérleteket igényelnek. Tananyagainkat is eszerint kellene készítenünk.

A nemzetközi kommunikációs igény megfogalmazza, a magyar mint idegen nyelv oktatása pedig egyre gyakrabban igényli egy közös idegen nyelv tudását, amely a „*ianua linguarum reserata*” szerepét töltheti be. És ez korunkban az angol nyelv, amelyet közös közvetítő nyelvként mára ismernek az idegen ajkúak, s amely mindenképp megkönnyítheti az országismeret és az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését. Mondjuk ki nyugodtan: a neveléstudomány célja a magyar mint idegen nyelv kutatásában is annak kimutatása, hogy miként függ össze az idegen nyelvek ismerete és az emberi értelem, amely kétségkívül minden nyelvismeret legáltalánosabb fölérendelt hozadéka.

A *szépirodalom* – ugyancsak környezeti területként – szintén üzen a magyar mint idegen nyelv kutatóinak. Az irodalmi szövegek fikciós jellege egyéni értelmezést engedélyez. A felekezeti egyetemeken tanuló idegen ajkú számára a Biblia Is-ten szava, míg pl. a Közép-európai Egyetem idegen ajkú tanulójának történelmi mű. Ez bizonyára azért van, mert az irodalom valóban az olvasót helyezi a középpontba, s számára kitöltendő üres helyeket kínál, amelyek a szabályok alkalmazását nem teszik lehetővé, de a lehetséges konvenciók és szabályok megértését igen. Az értelmezés azonban – minthogy előzetes feltevéseken nyugszik – feltételezi az idegen kultúra jelenségeinek megtanulását. Miközben tehát a magyar irodalmi művek „üres

helyeibe” belopódzik az idegen tanuló hozzáállása alapján kitöltött élményvilág, kialakul egyfajta közeledés a két kultúra között. A hozzáállás célkulturális tartalmának megtámogatására országismereti képzésre van szükség.

A *kultúra és országismeret* kifejezetten a kultúrák közötti közvetítő szerep lehetőségeit kutatja, a kultúrák differenciáltsága közötti összefüggések megragadását. A magyar kultúra minden manifesztációja része az egésznek, így a nemzeti kultúra állandó kölcsönhatásban van az egyetemes kultúrával. Az idegen ajkú magyart tanulók kultúrája és a magyar kultúra között a hétköznapi tapasztalatok és az univerzális életszükségletek révén folyik a „hídépítés”.

A hétköznapi magyar tapasztalatok és az univerzális életszükségletek mögött valójában magyar történelmi, gazdasági és kulturális együttathatók működnek, amelyek az anyanyelvi beszélő szocializációs folyamatával ágyazódtak be a magyar társadalom fejlődési folyamatába. Az *albérlet* fogalmát pl. nehezen lehet megértetni egy magyart tanuló idegen ajkúval az állami, majd önkormányzati *főbérlet* fogalmának feltárása nélkül. Ma ugyanis az *albérlet* ’bérlet’-t jelent, míg a korábbiakban Magyarországon jórészt ’a bérlet/főbérlet egy részének bérbeadását’ (a főbérlet által).

Az idegenség-fogalomban éppúgy fellelhető az analógiás, esetleg előítéletes gondolkodás, mint az idegenség tapasztalása célkulturában. Ennek oka a saját hagyomány abszolutizálása és megmerevítése. Az ezáltal keletkezett interferenciák azután az idegen tudatban jelentésselterésekként működnek tovább. Az éttermi *vacso-rameghívás* az amerikaiak tudatában pl. ’ki-ki alapú finanszírozás’-t jelent, míg a vendégül látó magyar számára a ’teljes számlavállalás’-t. Az amerikaiak ezt a magyar szokást valószínűleg felesleges pénzkidobásnak, netán kivagyiságnak ítélik. Az efféle mentalitás-manifesztumok megértetését a magyar mint idegen nyelv oktatásában tanulói igényként kell kezelnünk, s ennek érdekében nemzetközi összehasonlító elemzéseket kell végeznünk. Egyéb idegen nyelvi elemzések kimutatják, hogy az idegen ajkúak számára szükséges a történelmileg megalapozott tudás, a társadalmi struktúrák és funkciók ismerete. Oktatásának stratégiái: a kezdő szinttől tananyagkompatibilis országismereti (ún. nyelvországismereti), a középhaladó szinttől tematikus országismereti tanulásra van szükség, amelyet az irodalmi szövegeken keresztül gondozott érzékenység, illetve fogékonyság még inkább árnyalhat. Mindezen tanulmányokat a Magyarországon való tartózkodás tapasztalatai és a magyar kultúrában való idegen tanulói mozgás teszik természetesebbé, s mozdítják elő egyben a magyar nyelv rugalmasan árnyaltabb ismeretét. Ez már nem alkalmazott nyelvészet, s nem is csak egyszerűen országismeret, hanem az idegen tanuló összehangzó értelmű igényének megteremtése L_1 (forrás) és L_2 (cél-magyar) kommunikációja között.

Önökre bízom tehát, hogy döntsék el: sikerült-e válaszolnom arra a dilemmára, hogy a magyar mint idegen nyelv szakterülete, illetve kutatási lehetőségei vajon egyfajta egységesülésből következő idegen nyelvi öntörvényűségként bontakozhat-

nak ki a sikeres tanulás végcéljával, vagy a magyar anyanyelvi nyelvészet segédtdományi leágazásaként. Én mindenesetre úgy vélem, hogy minden magyar mint idegen nyelvi kutatásnak tükröznie kell a „*mint idegen*” kitétel szempontjait.

IRODALOM

- ARADI A. – ERDŐS J. – STURZ Z. (szerk.) 2000. *Küszöbszint*. Budapest, MTK
- JAMES, C. 1980. *Contrastive Analysis*. London, Longman
- JÓNÁS F. 2004. *Interdiszciplinaritás a magyar mint idegen nyelv irányzataiban*. Előadás. Zsilka János Emlékkonferencia. ELTE BTK
- KNAPP-POTTHOFF, A. 1987. „Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht”. *Englisch-Amerikanische Studien* 2. 205-220.
- PEUSER, G. St. – WINTER (szerk.) 1981. *Angewandte Sprachwissenschaft*. Bonn
- SPOLSKY, B. 1989. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford, OUP
- VOGEL, Klaus 1990. *Lernersprache: linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung. Methoden, Ergebnisse*. Tübingen, Narr / Ismaning bei München, Max Hueber Verlag, Ritchie
- WILLIAM, C. – BATHIA, Tej K. (ed.) 1996. *Handbook of Second Language Acquisition*. London, Academic Press

IV. TEREPGYAKORLAT A CSÁNGÓKNÁL

Baumann Tímea

Nyelvélesztés Pusztinán (Egy terepmunka tapasztalatai)

Bevezetés

Írásunkban a moldvai csángók magyarnyelv-tanításának a Moldvai Csángó-magyarok Szövetsége által létrehozott programját mutatjuk be – egy konkrét település, Pusztina / Pustiana példáján keresztül. Megvizsgáljuk a program által megvalósított nyelvi tervezést, a magyarnyelv-tanítás hatásait és következményeit a pusztinai csángó közösségre nézve. Reflektálva arra a tudományos vitára, amely a program által tanított nyelvváltozat körül zajlik – a magyarországi standardot avagy saját nyelvváltozatukat kellene tanulniuk –, szeretnénk felhívni a figyelmet a program jelenlegi eredményeire és hatásaira.

A moldvai csángók nyelvi jogai és érvényesítési lehetőségei – elméleti megfontolások

E fejezetben a moldvai csángók nyelvi emberi jogainak érvényesülésével és oktatásukkal kapcsolatban vetek fel néhány kérdést: Érvényesülnek-e a papíron elfogadott nyelvi emberi jogok – különös tekintettel az oktatásra? A csángó kisebbség milyen helyzetben áll a nyelvcsere folyamatában, és ezen hogyan változtathatna az oktatás? Mi a szerepe a témában a román államnak? Mi lehetne a megoldás?

A nyelv minden élethelyzetben az emberek társadalmi szerveződésének kifejezője és eszköze. Ez különösen ott jelenik meg nyomatékosan, ahol a különböző társadalmi struktúrák és funkciók különböző nyelvek használatával párosulnak, azaz a nyelvi érintkezés esetében. A nyelvek kapcsolata mindig következmény, társadalmi, természeti okok következménye (Kiss 2002, 195). A nyelvi következményeknek két szélsőséges esete van: a nyelv halála és a nyelv születése. A nyelvek nem halnak ki maguktól. Vagy az őket beszélő közösséggel együtt halnak ki (természeti katasztrófa, népirtás), vagy a beszélők hagyják el a nyelvet, felcserélik egy másikra. Ez utóbbi a nyelvváltás folyamata. A nyelvváltás mindig egy hosszabb folyamat eredménye. Eléréséhez a kétnyelvűségen át vezet az út (Kiss 2002, 201). Az anyanyelvet többféle szempontból lehet meghatározni: származás szerint, belső azonosulás szerint, külső azonosulás szerint, funkció szerint és a nyelvtudás foka szerint.

A kétnyelvűséget az anyanyelvhez hasonlóan, ugyanazt a szempontsört használva többféleképpen lehet meghatározni.

Ma a csángók negyötöde román egynyelvű, és közülük is csak a középkorú vagy az idősebb nemzedék beszéli valamely csángó dialektust anyanyelvként, a többi generációnak pedig már csak második nyelve a magyar (Sándor 2003, 170). Így az mondható, hogy a nyelvcsera a csángóknál előrehaladott állapotban van.

A nyelvváltást vagy más szóval nyelvcserét elkerülendő, illetve a nyelvek kapcsán felmerülő problémák megoldására a nyelvtervezést alkalmazzák. A nyelvtervezés számtalan definíciója közül Haugen fejt ki részletesebben a meghatározásokat: „A nyelvtervezést hívják segítségül minden olyan esetben, ha nyelvi problémáról van szó. Ha egy nyelvi helyzet bármilyen oknál fogva nem megfelelő, akkor ezt egy jó nyelvtervezési program mindig orvosolhatja” (Cooper 1999, 99). A nyelvi tervezés fogalom előzménye az angol *language planning*, melyet Haugen vezetett be. Definíciója gyorsan változott, mára valamennyi nyelvi közösség, állam, társadalom, szerveződés nyelvhasználati problémáját érintő tevékenységeit magában foglalja. A nyelvi tervezés két területről áll: az állapottervezésről (belső tervezés) és a helyzettervezésről (külső tervezés). Az állapottervezés folyamatai a grafizáció (írásrendszer, írásjelek, kiejtés), a standardizálás (nyelvi egységesítés, köznyelv kialakítása) és az intellektualizáció (köz- és szaknyelvi készlet elterjesztése) (Kiss 2002, 241). A helyzettervezés nem magukban a nyelvekben, hanem a nyelvnek más nyelvhez, nyelvváltozathoz való viszonyában törekszik változások elérésére (Kiss 2002, 243). A helyzettervezés szinonimájaként szokás használni a nyelvpolitika kifejezést is. A nyelvpolitika nyelvpolitikai koncepciókból, tervekből illetve konkrét intézkedések megtételéből áll (Kiss 2002, 247).

Csángókra vonatkozó nyelvi tervezés a román állam politikájában nem szerepel, ezzel csak Magyarországon vagy Erdélyben foglalkoznak, de nem az állam megbízásából, sőt, inkább annak támogatása nélkül indítottak újtára programokat, melyek a csángók nyelvi helyzetének megváltoztatására irányultak. Azonban az állam nélkül nehéz bármit is tenni, hiszen az oktatás irányítását nem lehet átvenni tőle.

A nyelvpolitika egyik sarkalatos pontja volt mindig is az oktatás, azaz hogy a kisebbségi nyelvek vagy a kétnyelvűség milyen szerephez jut az oktatásban. A kisebbségi nyelvek fennmaradásának szempontjából nagy hatása van az iskolai oktatásnak (Kiss 2002, 249). A csángóknál sajnos egyelőre csak nagy hatása lehetne, ha nem akadozna az anyanyelvű oktatás iskolai szinten való bevezetése.

Nemzetközi szinten az első megegyezés az anyanyelvi oktatás fontosságáról és jogosságáról az 1948-as ENSZ emberi jogi deklarációja után született. Cél a kisebbségek anyanyelven való iskolázása volt. A témában született fontosabb egyezmények: Egyesült Nemzetek Alapokmánya (1945), Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (1948), Emberi Jogok és Alapvető Szabadságok Európai Egyezménye (1950), Regionális és kisebbségi nyelvek európai chartája (1992). A második világháború utáni idő-

szak döntő jelentőségű volt az emberi jogok kapcsán, mert azok elhagyták az államhatárokat, és nemzetközi szintésre léptek. Előtte csak az államok független és szuverén joga volt, hogy milyen mértékben védelmezik az emberi jogokat. Ma már az emberi jogok a nemzetközi jog keretébe tartoznak. Az ENSZ Alapokmánya az Egyesült Nemzetek feladataként határozza meg az emberi jogok védelmét (Szalayné 2003, 15-16).

A Románia által aláírt nemzetközi szerződések vonatkoznak a kisebbségekre – köztük a csángókra – és anyanyelvük oktatásához való jogukra is. Az államnak biztosítania kellene a kisebbségek számára a lehetőséget, hogy anyanyelvükön tanuljanak, ezen kívül osztálytermeket és tanárokat az oktatáshoz, a szülőket tájékoztatni kellene a lehetőségekről. A kisebbségek használhatnák anyanyelvüket közhatalóságok előtt. Azaz papíron a csángók jogai is el vannak ismervé (Mesterházy 2003, 150-151).

A nyelvi emberi jogokat Skutnabb-Kangas (2000, 91) két csoportra osztotta: egyéni és közösségi nyelvi emberi jogokra. Egyéni nyelvi emberi jog, hogy mindenkinek joga van pozitívan azonosulni egy vagy több anyanyelvével, és ezt az azonosulást másokkal tiszteletben tartatni függetlenül attól, hogy anyanyelve kisebbségi vagy többségi nyelv. Jogot jelent az anyanyelv megtanulására, melyben benne foglaltatik az anyanyelven zajló legalább alapfokú oktatáshoz és a különböző (hivatalos) helyzetekben történő használathoz való jog. Jogot jelent az ország legalább egyik hivatalos nyelvének megtanulására. Ezért tehát elvárhatnánk, hogy a kisebbségi gyermekek tanárai kétnyelvűek legyenek. Az ezen jogokat érintő megszorítások nyelvi méltánytalanságnak, a nyelvi emberi jogok megsértésének tekintendők. Közöségi nyelvi emberi jog, hogy a kisebbségi csoportnak joga van a létezéshez (vagyis a különbözőséghez). A kisebbségeknek joguk van nyelvük fejlesztéséhez, iskolák és egyéb szakképzési és oktatási intézmények fenntartásához, amelyben a tanrendet ők állítják össze, és az oktatás az anyanyelvükön folyik; az állam politikai ügyeiben való részvételüket, és a csoport saját ügyeiben (legalábbis kultúra, oktatás, vallás, sajtó és társadalmi ügyekben) való önállóságukat az adók és támogatásukból befolyt egyéb pénzeszközök segítségével biztosítják. E jogok érvényre juttatásához pénzforrások, valamint megfelelő demokratikus törvényi feltételek megteremtése szükséges.

A nyelvi emberi jogok betartása és betartatása terén azonban egyelőre nem beszélhetünk teljes sikerről. Ugyanis a kétnyelvűségi helyzetbe kényszerített kisebbségek jó része még ma is nyelvcsere él át: eredeti nyelvét feladva áttér a többségi nyelv használatára. Nyelvi szempontból minden olyan közösség veszélyeztetett a nyelvcsere szempontjából, amelyben a szülők már nem adják át eredeti nyelvüket a gyermekeiknek, függetlenül attól, hogy az adott nyelvet máshol más beszélők még anyanyelvként használják (Bartha 2003, 57).

A csángók esetében is ez a folyamat tapasztalható. Hiszen bár a jogszabályi keretek megvannak, azaz a csángók nyelvi emberi jogai is elismertek, a megvalósítás azonban akadozik (Mesterházy 2003, 153).

A nyelvcsere folyamatáról szóló elméletek sokfélesége a fogalmak sokféleségén is lemérhető: nyelvcsere, nyelvhalál, önkéntes nyelvcsere, nyelvi öngyilkosság vagy nyelvi gyilkosság, nyelvtartás. Emellett viszont látszik a fogalmakon, hogy előtérbe került a társadalmi felelősség tudatosodása és az aktívabb szerepvállalás. Fishman a nyelvcsere visszafordíthatóságának lehetőségeit taglalja. Megközelítésében a nyelvcsere sikeres visszafordíthatóságának szempontjából a legkritikusabb pont a család. Azonban jelentős a szerepe az oktatásnak is, főként ahol a család nyelvmegtartó szerepét kell átvennie az iskolának. De a cél mindenképpen az, hogy a családon belüli kommunikáció a kisebbség nyelvén folyjon, így visszafordítva a nyelvcsere folyamatát. Azonban észrevehető a kapcsolat az egyéni és a közösségi nyelvi folyamatok között, ezért a nyelvi jogi paradigmában az oktatás kérdése mindig központi szerepet kapott. A kisebbségi oktatás mindig is eszköze és célja volt a kisebbség és a többség közötti hatalmi különbségek legitimációjának vagy az egyeduralom megtörésének (Bartha 2003, 62-63).

A csángóknál a nyelvcsere visszafordítása lehetetlen és elképzelhetetlen a román állam és hatóság segítsége nélkül. Mindenekelőtt azonban az volna fontos, hogy az évszázadok alatt beléjük ivódott félelmet oldják fel, hiszen saját nyelvüket csak a papok és a tanítók által megfélemlítve használhatták (Sándor 2003, 179).

Nyelvi kisebbségnek nevezzük mindazon csoportokat, melyeknek anyanyelve nem hivatalos nyelv abban az országban, amelyben élnek. A nyelvi kisebbségek sokszor kerülnek hátrányos helyzetbe nyelvük miatt. Nyelvi hátrányos helyzetről akkor beszélhetünk, ha a beszélőnek nem állnak rendelkezésére az adott beszédhelyzetben a nyelvhasználati eszközök azon a szinten, amely sikeres, hatékony nyelvi kommunikációt garancia (Kiss 2002, 124). A nyelvi hátrányos helyzetből való kiemelésként fontos szerepe van az iskolának, ami a fölfelé irányuló mobilitás csatornája (Kiss 2002, 125). Ezért nem mindegy, hogy a nyelvi kisebbségek milyen oktatásban részesülnek.

Azon kívül, hogy a csángók nem tanulhatnak anyanyelvükön a román iskolákban, sajnos a magyar segítséggel sem jártak jobban. Az 1990-es csángó beiskolázási akció éppen a nyelvi hátrányos helyzetből való indulást nem vette figyelembe. A csángó diákokat ugyanúgy oktatták, mint a magyarországi vagy erdélyi diákokat, holott ők nem értették az oktatásban megkövetelt magyar sztenderdet (Sándor 2003, 172).

A kisebbségi oktatásban az államok különböző technikákat alkalmaznak attól függően, hogy milyen mértékben tolerálják, segítik, vagy gátolják a kisebbségi nyelvhasználatot, illetve annak oktatását. Románia egyértelműen a mélyvíz-technikát alkalmazza a csángó kisebbséggel szemben, hiszen a csángó gyerekek kizárólag román tannyelvű oktatásban vehetnek részt, tanáraik román anyanyelvűek. Az iskolában a románt nem tanítják mint idegen nyelvet, viszont az anyanyelvük tanulására is csupán egy-egy helyen van lehetőségük a diákoknak.

Románia csángókkal szembeni viselkedése magában foglalja a faji megkülönböztetés, az etnicitás és a nyelvi diszkrimináció, a lingvicizmus fogalmát, ami legszembetűnőbben az oktatáspolitikában, és a nyelvi emberi jogok be nem tartásában nyilvánul meg. A román állam erőteljes – és sikeres – asszimilációs politikát folytat a csángókkal szemben, amit nem lehet figyelmen kívül hagyni a nyelvcsere visszafordítására vonatkozó törekvéseknél. Ezek a törekvések csak akkor érhetnek el komolyabb eredményeket, ha a román állam megszünteti az asszimilációra való törekvéseit, és védi az egyelőre többségében csak papíron érvényesülő jogokat (Sándor 2003, 160). A román asszimilációs politika egyik pontja, miszerint a csángók nem magyarok, hanem elmagyarosított románok. Ezt tanítják az iskolában, ez hangzik el a prédikációkban a templomban, a mostani generációnak már a szülei is ezt hallották, ezt tanulták, így tudják. Ezen kívül azzal, hogy a római katolikus vallású csángóknak azt mondták, hogy ők román katolikusok, a szóhasználatba is beültették, hogy a csángók románok (Sándor 2003, 167-169).

Az etnicitásnak három fejlődési foka van: a külső (mások általi) azonosítás, az önazonosulás és a relációs azonosulás. Hogy a csángók identitás mit takar, azt nehéz meghatározni. Nemzetiségük szerint sokszor katolikusnak vallják magukat. Így valójában nehezen átlátható, hogy mitől csángó az, aki csángó. Identitásuk nagyban különbözik a magyar identitástól, a gyerekek nem „tanulják” hogy ők csángók, hanem (Isten rendeléséből) beleszületnek ebbe a létbe (Sándor 2003, 168-170).

A csángók ilyen szintű hátrányos helyzetének megváltoztatására, és nyelvcserejük folyamatának visszafordítására történt eddigi kísérletek nem bizonyultak elég hatásosnak. Bár a próbálkozások folynak, az idő egyre fogy, hogy még olyan állapotban találjuk a csángó nyelvet, amikor a nyelvcsere folyamata visszafordítható. Ezért szükséges a megoldást minél előbb megtalálni.

Magyar nyelv-oktatás a moldvai csángóknál 1990 után

A moldvai csángók körében a magyar nyelv-oktatásnak kevés előzménye van. A Magyar Népi Szövetség 1948-tól kezdte kiépíteni a moldvai magyar iskolai hálózatot, melyet a román állam az 1952/53-as tanévben feloszlatozott (Vincze 1999, 205-209). Csak az 1990-es években éledt újra a kezdeményezés, hogy a moldvai csángó gyermekeknek magyar nyelv-oktatást szervezzenek. Az első években ez részint délutáni, házaknál történő – sok esetben illegálisnak tekintett – tanítások által, részint székelyföldi és magyarországi beiskolázásokkal történt meg. Utóbbi programmal kapcsolatban azóta számos hiányosság és probléma merült fel, mely elsősorban arra vezethető vissza, hogy a beiskolázási program nem vette figyelembe az alapvető nyelvi különbségeket és az ezekből következő oktatási nehézségeket (Pálffy 1999; Borbáth 1996).

Az előzményekhez képest új, de a Magyar Népi Szövetség hagyományait követő kezdeményezésnek tekinthetjük a Moldvai Magyar Oktatási Programot, amelyet a Moldvai Csángómagyarok Szövetsége (MCSMSZ) szervezett meg a 2000/2001-es tanévtől a moldvai csángómagyarok által lakott falvak területén. A tevékenység délutáni, iskolán kívüli magyar nyelvi foglalkozásokkal indult, majd a 2002/2003-as tanévtől az állami iskolákba is integrálódott.

A magyarnyelv-oktatás bevezetése nem volt konfliktusmentes, az MCSMSZ-nek tanfelügyelői perben kellett bizonyítania az oktatás jogszerűségét, és a magyartanítást igénylő szülőknek is határozottan kellett fellépniük jogaik érvényesítéséért. Jelenleg már 15 településen 725 gyermek az állami iskolákban, további 475 gyermek csak az iskolán kívüli foglalkozásokon tanulja a magyar nyelvet.

A program felvállalt célja, hogy a csángómagyar gyermekek a magyar standard szerint megtanuljanak írni-olvasni, képesek legyenek a kódváltásra a standard magyar és saját dialektusok között. Emellett – amint a program vezetője, Hegyeli Attila vallja – a foglalkozásokon segítsék a csángó identitás megőrzését:

„A magyar betűvetés mellett nagyon fontos, hogy legyen ennek az oktatási programnak gondja arra, hogy a saját kultúrát is továbbadjuk a gyerekeknek, hiszen ez sem történik meg magától és automatikusan, ahogyan még egy-két generációval ezelőtt átadták a nyelvvel együtt a táncot, az éneket is. Ahogyan a nyelv esetében is tanáraink fokozott figyelmet fordítanak az illető falu nyelvjárásának továbbadására, megőrzésére, így a táncban, énekekben is ügyeltünk arra, hogy ne más vidékek hasonló értékeit tanítsuk, hanem elsősorban helybeli oktatókkal az illető településen hagyományos folklórt, szellemi kultúrát.”

A magyarnyelv-oktatás egyik helyszíne: Pusztina / Pustiana¹

A székelyes csángók által lakott Pusztina / Pustiana egyike azon falvaknak, ahol (Klézse mellett) elsőként indult meg hivatalosan a 2002/2003-es tanévben a magyarnyelv-oktatás a helyi iskola falai között a Magyarországon végzett Bilibók Jenő történelemtanár vezetésével. Már a 2000/2001-es tanévtől folyt a tanítás a magánhá-

¹ Pusztinán 2006. június 25. és július 7. között végzett terepmunkánkon, melyet a PTE BTK Nyelvtudományi Tanszékének Hungarológiai Szemináriuma szervezett, vezérfonal- és életútinterjúk segítségével mértük fel a helyi moldvai csángók helyzetét – többek között a nyelvi oktatási lehetőségeiket és igényeiket, viszonyulásukat a magyarnyelv-oktatáshoz. Ezúton szeretnénk köszönetet mondani a terepen dolgozó diákoknak munkájukért.

Az 1992-es népszámlálás szerint a 2070 fős lakossággal rendelkező Pusztinán 2055 római katolikus él, és mindegyikük beszéli a magyar nyelv székelyes csángó dialektusát (Tánczos 1999, 18). A 2002-es népszámlálás szerint a lakosság száma 1961 főre csökkent (Bartha).

zaknál délutánonként. Az iskolán kívüli foglalkozások továbbra is működnek, ma ezt a munkát Bärnat Szimóna tanítónő, Ro^ou Anna tanítónő és Nyisztor Ilona óvodapedagógus és népdalénekes végzi. Az iskolában a 2005/2006-as tanév óta Bärnat Szimóna tanítónő oktatja a magyar nyelvet.

Az iskolai magyarnyelv-oktatás elindítása Pusztinán különösen nagy nehézségekbe ütközött, hiszen a helyi közösség élen járt a többi település lakosai között ebben a küzdelemben. Pusztinán is jellemző volt az a gyakorlat az iskola részéről, hogy nem fogadták el, hamisnak nyilvánították a szülői kérvényeket, így végül az aláírások közjegyző általi hitelesítésével sikerült csak elérni a magyarórák iskolai tantárgyként való elindítását. A fenyegetések az iskola részéről a mai napig fennállnak, bár már mérséklődtek – ahogy ezt több szülő és a tanítónő is tanúsította. Az iskola román származású tanítói, elsősorban az iskolába kerülő gyermekek osztályfőnökei ma a meggyőzés technikájával próbálnak hatni a szülőkre.

„Például van egy olyan tanárnő, egytől négy osztályt tanít. Azt mondja, hogy addig, amíg ő tanítja a gyerekeket, ne járjanak magyaróra. Azután nem bánja, de őt ne. Mert neki azt mondja, hogy zavarja, mert a gyerekek nem tudnak beszélgetni rendesen románul. A magyar nyelv összezavarja őket.”

(fiatal édesanya, Pusztina)

A tanítók tehát azzal – a nyelvtudomány szempontjából már régen meghaladott – nézettel érvelnek, miszerint a többnyelvűség ártalmas a gyermek nyelvi és értelmi fejlődése szempontjából:

„Aztán ki volt mondvá, hogy azért maradnak buták, mert mennek a magyarba. De a gyerekek ugyanannyit tudnak, mint azelőtt. És amikor kérdezte ki a lekiáról őket, és sorban nem feleltek, akkor azért, mert járnak a magyarba”

(fiatal édesanya, Pusztina)

Ez az érvrendszer a pusztinai – jórészt paraszti – társadalomban még a ma is hatásosnak tűnik. Ugyanakkor azoknak a szülőknél a körében, akik vendégmunkásként gyakran megfordulnak külföldön, illetve inkább a magyar tanárok érveire hallgatnak, az egynyelvűség már nem megfelelő alternatíva. Egy Magyarországon vendégmunkásként dolgozó csángó hamar megtapasztalja, hogy a románon kívül más nyelvekre is szüksége van, és kifejezetten sokat mozog kétnyelvűek társaságában, akik nyelvtudásuk előnyeit élvezik. Ezek a tapasztalatok megerősítik a szülőket abban, hogy szükség van a magyarnyelv-oktatásra, sőt más idegennyelv-oktatásra is, így a román tanárok egynyelvűség melletti érveit sokszor meg sem hallgatják.

„De nekem nagyon veszekedtek, mert a gyereket beadtam, a kicsikét. Melyik megy most az első osztályba, beadtam a magyarba. És izentek, hogy menjek le, mert bead-

tam a magyarba. De én nem es jártam le. Aszontam: Mért nem lehet járni? Mindenki beadja, és én nem lehet beadjam?”

(középkorú édesanya, Pusztina)

Sok szülőt azonban ma is meggyőz a román tanárok erőszakos érvrendszere, és ennek hatására visszavonják a magyarnyelv-oktatásra vonatkozó kérvényüket.

A 2005/2006-os tanévben 47 csángó gyermek vette igénybe az iskolai magyarnyelv-oktatást, további 25 gyermek csak az iskolán kívüli, délutáni tanításokon vett részt. Ez a szám azonban az iskola tanulóinak (160 fő) csak 29%-a, noha a pusztinai általános iskolában csak helyi, többségében csángómagyar gyermekek tanulnak. A tanítónő ugyanakkor bizakodó, hiszen a magyarórára járók létszáma évről évre növekszik. A 2006/2007-es tanévben jelenleg 71 diák tanulja a magyar nyelvet az iskolában.

Az oktatás az iskolában eddig egy kezdő és egy haladó csoportban folyt heti három órában, a 2006/2007-es tanévben már három csoportban (két kezdő és egy haladó) dolgoznak a megnövekedett igények miatt. A tanítónő a csoporton belül is felosztja a diákokat, kétosztályonként külön-külön differenciálást alkalmaz. Tehát a magyarországi kisiskolákban is alkalmazott összevont oktatás módszereivel tanít. Segédeszközként az erdélyi magyar nyelvű oktatásban is alkalmazott, sepsiszentgyörgyi kiadású olvasókönyvet és munkafüzetet használja, mely magyar anyanyelvű első, második és harmadik osztályos diákok számára íródott. A könyvet a csángó gyermekek állami támogatásból, ingyen kapják kézhez. Egy mai napig tartó probléma az órákkal kapcsolatban azonban, hogy a gyermekek számára nagyon koraiak, reggel 7-től háromnegyed 8-ig tartanak. Ennek oka, hogy a magyarórára járó diákok különböző osztályok tanulói, és ezért az iskola nem tudja másképp beiktatni ezt a tantárgyat az órarendbe.

A tanítónő elmondása szerint a magyarnyelv-oktatás egyrészt a nyelvi készségek kialakítása az írás és olvasás terén is, hiszen ez korábban hiányzott a csángó népcsoportoknál, nem volt magyar nyelvű írásbeliségük. Másrészt a szóban is megmutatkozó szókincsbeli hiányosságok pótlása és a nyelvi, nyelvtani tudatosság kialakítását tűzték ki célul.

„Nekiünk tulajdonképpen az a fő, hogy megtaníttuk őket írni, olvasni – helyesen. (...) és erre kell felkészítsük, hogy minél több szót tudjanak, hogy minél jobban értsék a nyelvet. Mert ha kikerülnek Csíkszeredába, vagy egyébültre is, akkor már eleve direkt abba ütköznek, hogy lehet, hogy nem értik.”

(Bárnat Szimóna tanítónő, Pusztina)

A pusztinai csángók attitűdjei a magyarországi standard magyar, a csángómagyar és a román nyelvvel szemben

A moldvai csángók identitásáról szóló kutatások azt mutatták ki, hogy ennek a népcsoportnak az etnikai identitásában „a nyelv nem játszik akkora szerepet, mint a Kárpát-medencén belül élő magyarság esetében” (Tánczos 1999, 23). A csángó identitás, vagyis az a csoportdefiníció, amely alapján magukat a románok csoportjától elkülönítik, elsősorban a római katolikus valláson alapul (Diószegi – Pozsony 1996; Magyar 1994). Ez azzal magyarázható, hogy a moldvai csángók körében – mivel mindig is Magyarország területén kívül éltek – nem történt meg a magyar nemzeti identitás kialakulása, amely a Kárpát-medencei magyarság esetében a 19. századi nacionalista mozgalmak idejében lezajlott (Garda 2001). Mivel saját nyelviükről való gondolkodásukban nem jelennek meg a nemzeti komponensek, ezért nem is nyelvük megtartásában gondolják el saját csoportjuk továbbélését. Sőt, a csángómagyar nyelvváltozatot mind a magyar standardhoz, mind a román nyelvhez képest alulértékelik, „korcsitúrának” tekintik (Sándor 2003, 171).

Ezt a sajátos identitástudatot alakíthatja át a falvakban terjedő és egyre népszerűbb magyar nyelv-oktatás. A csángó szülőknek, akik beíratták gyermekeiket a magyarórára, tudatukban a magyar és a csángó nyelvvel kapcsolatos nézeteiket kell rendezniük. Ebből fakadhat az a tapasztalat is, hogy amikor terepmunkánk során arra kértük a pusztinai embereket, hogy mondják meg, mi alapján lehet megkülönböztetni egy magyar embert és egy csángót, itt elsősorban a nyelvi különbséget hangsúlyozták.

„... nem tudunk olyan jól beszélni, mint tiük. Nem tudunk beszélgetni olyan tisztán, mint tiük. Összevegyítsük: a rományt, magyart, csángót. Kavarjuk. Mikor beszélünk es, sok szót mondunk románul. Sok szót nem tudunk mondani tisztán magyarul, és akkor összekeverjük.”

(középkorú asszony, Puszтина)

Ugyanakkor a románok csoportjától való elkülönülésben továbbra is a vallási különbség jelenik meg.

A pusztinai szülők egy csoportjára a mai napig jellemző az a gyakorlat, hogy gyermekeiket egynyelvű románoknak akarják nevelni – amit sok más moldvai csángó faluban is tapasztaltak a kutatók (Hegyesi 1999). Ezzel gyermekeik iskolai előmenetelét és az életben való boldogulását akarják elősegíteni.

„Persze az volt ennek előtte, még az én generációmban is, hogy akkoriban magyarul beszélgettek. És az volt a probléma, hogy román iskola, román óvoda volt, nem értettek a gyerekek a román beszédet. Akkor azóta változott, hogy hát a gyerekeket pró-

bálták románul tanítani, hogy boldoguljanak az iskolába. De viszont ez miatt lassan kihál a magyar nyelv.”

(középkorú édesanya, Pusztina)

Azonban a magyar nyelv státuszának növekedése (a magyarországi vendégmunkák és a későbbi magyar nyelvű oktatás lehetőségei miatt) azt eredményezte, hogy ma már sokan azok közül a gyermekek közül is járnak magyarórára, akiket otthon nem tanítottak a falubeli csángó dialektusra.

K-né: Nem beszélünk velük, mert tanultak többnyire rományul. Nem beszéltem velük magyarul, és akkor nem tanulta meg.

K: Igen, mert nem gondoltuk, hogy ménk Magyarországra

K-né: Nem, hát, nem gondoltuk, hogy lesz ez a magyar iskola

K: Amikor megszületed, nem gondoltuk, hogy odajutunk, hogy magyarok leszünk.

(fiatal házaspár, Pusztina)

A pusztinai csángók attitűdjei és elvárásai a magyarnyelv-oktatási programmal szemben

Mivel a csángók saját nyelvváltozatukat elmarasztalják, és a magyar standardot mint tiszta nyelvet tekintik mintának, az iskolai magyarórával szemben is az az elvárásuk, hogy ott gyermekeik a magyarországi köznyelvet sajátítsák el. A helyi magyartanárok is fontosabbnak tartják, hogy a magyar standardot ismertessék meg diákjaikkal, a csángó nyelvváltozat továbbélésében pedig nem kételkednek, mivel a falun belül ez az elfogadott köznyelv. „*A dialektust azt így is, úgy is tudják. De az irodalmi nyelvet, azt kell, hogy legyünk mi is rendben a világgal. Úgyhogy ez nem veszik el, a mi dialektusunk*” – vallja Nyisztor Ilona, aki Pusztinán a magyar népdalokat és néptáncokat tanítja. A pusztinai csángó nyelvváltozat mint az oktatás nyelve csak ezeken a foglalkozásokon használatos.

„Mindig mondom: Gyermekeim, nagyon jó, hogy tanultok szépen írni, olvasni magyarul, de a népdalban ez nem megy. A népdalba azt kell használni, a falusi nyelvet, ahogy beszélünk mi itt a faluba.”

(Nyisztor Ilona, Pusztina)

A népi foglalkozások alkalmával a tanárok igyekeznek rávilágítani a két nyelvváltozat különbségeire és használati tereire, amely eligazodást nyújthat a mindkét kódot beszélő gyermek számára. Az oktatásban sem jellemző a csángó nyelvváltozat használatának tiltása, inkább az írásbeli-szóbeli elkülönítés, valamint a magyar standard szókinckészletének elsajátíttatása a jellemző – hasonlóan ahhoz az eljáráshoz, ahogy Magyarországon a dialektusok kezelését szorgalmazták az oktatásban (Kiss 2002).

A szülők eltérő motivációval íratják be gyermeküket magyaróra. Többségük számára az elsődleges szempont, hogy a gyermek a későbbi magyarországi vendégmunka során tudjon „megértekezni”. Mások számára inkább az erdélyi, vagy magyarországi továbbtanulási lehetőségek a vonzóak. Csíkszeredát, illetve Gyimesfelsőlokot tekintik a továbbtanulás elsődleges célpontjainak. A 2005/2006-os tanévben 93 diák tanult tovább a Moldvai Csángó Oktatásért Alapítvány ösztöndíjával középiskolában – 45-en Csíkszeredán, 34-en Gyimesfelsőlokon, 11-en Bukarestben és 3-an Székelyudvarhelyen. A magyartanárok is a magyar nyelvű közép-fokú tanulmányok végzésére motiválják és készítik fel diákjaikat. A tehetséges moldvai csángó gyermekeknek ezek az iskolák, amennyiben a nyelvi akadályokat sikerrel veszik, valóban minőségibb oktatást tudnak nyújtani, mint a moldvai román nyelvű oktatási intézmények. Mindemellett a szülők azért is biztatják gyermekeiket a magyartanulásra, mert meg akarják adni nekik azt a lehetőséget, amellyel ők annak idején nem élhettek, és melynek hiányát saját nyelvtudásukon érzékelni vélik.

„Szeretik, s ha szeretik, tanulják. Mikor mi voltunk, nem volt így. Már lehet mi es tanultunk volna, akkor valamerre mentünk volna. Legalább ők tanuljanak.”

(fiatal édesanya, Puszтина)

A magyar standard tanulása ugyanakkor kommunikációs zavart is okoz a különböző generációk között. Elsősorban azon gyermekeknél mutatkozik meg ez a jelenség, akik nem tanulták meg otthon a helyi nyelvváltozatot, viszont a megtanult, magyar standard nyelven nem tudnak beszélgetni szüleikkel. Így a közös kód továbbra is a román marad a családon belül:

„Olyan jól magyarul es veszik, tanulnak sokfélét ottan. Én még én nem értem, s akkor kérdeztem. Mondják nekem rományul, hogy értsem meg.”

(fiatal édesanya, Puszтина)

A pusztinai gyermekek attitűdjei a magyarnyelv-tanulással és a román iskolával kapcsolatban

A moldvai magyartanítók mindent megtesznek, hogy a gyermekek szívesen járjanak magyaróra, és így minél több diákot bevonjanak az oktatási programba. A gyermekközpontú hozzáállás, a játékos módszerek és az apró ajándékok sok gyermek számára egyet jelentenek a magyarórával, így a korai felkelés sem akadályozza meg őket abban, hogy részt vegyenek az oktatáson. Mint ahogy arra Bábosik István rámutatott „(…), kisiskolás korban a nevelés tekintélyi alapú, a gyermek a felnőtt személyektől várja az irányítást” (Bábosik 1999, 39 – 42). A nevelő személye tehát kulcsfontosságú, de Csángóföldön nemcsak kisgyermekeknek, hanem a felsőbb

tagozatosoknál is eredményes a direkt nevelő tevékenység, hiszen az itteni társadalomban még mindig hangsúlyosabb szerepet játszik a tekintély, mint a demokratikusan berendezkedett társadalmakban. A román tanárok rossz jeggyel való fenyegetései, kifogásai (hogy a korán kelő gyerekek hamar kifáradnak) így sajnos könnyebben találhatnak táptalajra.

„Hát, magyarba nem mennek, ez a rossz, mert nem szeretik menni, mert megijeszgette a tanárnénijik és nem akarnak menni, mer azt mondták, hogy le...nemtom... megcsökkenti az izéket, a nota (megj: jegy) , hogy mondják, mivel bejegyezik a diákokat. És akkor nem mentek, mert félték, hogy rosszat kapnak, rossz jegyet kapnak, na. És akkor nem... (És szerette volna?)

Hát vót, mikor a gyerek is szerette, azt mondta: Engedj el, mer adnak ajándékokat mindig. Én megmondtam: Nem az ajándékér mész, de ha szereted tanulni is, akkor tanulsz. Nem az ajándékér. És a többi kollégáid kaptak ajándékot, és akkor te is. Ha szereted tanulni, mész. Ha nem, akkor nem. Azt mondta, ő szeretne, csak fél. A tanárnénitől. És akkor, mondom: Nem mentek így el. Bennmaradtak, hogy nem mennek.”

(Fiatal nő, 2 gyermek édesanyja, Pusztina)

A román (vagy ahogy ők mondják: „oláh”) tanárokkal kapcsolatban több gyermek számolt be arról, hogy tanáruk részeg volt, nem jött be órára vagy testi fenyítést alkalmazott. Sok szülő azért viszi a városba taníttatni a gyermekét, mert úgy véli, falun nem foglakoznak velük annyit, mint kellene. Bár a gyermeki fantázia sokszor felnagyítja a valós képet, a beszámolókból autoriter vezetési stílusú, a hatalmon alapuló tekintélyt előnyben részesítő nevelői magatartás körvonalazódik. Ez főként az alsó tagozatos gyerekeknek okoz negatív élményt, az idősebbek közül sokan úgy nyilatkoznak, hogy a tanárok között van „jó is, rossz is”, néhányuknak pedig a magyar mellett a román a kedvenc tantárgya.

„Nem megver, de megszid, és, és, új csinál, de erőst, erőst. (Mutatja, hogy húzza a fület.) (Húzza a füled?)

Igen, húzza a fület itt is, de erőst. Nem szeretem. De szeretem a magyar iskolát is, erőst szeretem azt. (És mér húzza a hajad, a füled?)

Azért, hogy nem tanulok jól, de én is egy kicsit, hogy nem tudok, de máris megtanultam, nem tanultam egyszeribe. Édesanya nem egyszeribe tanul meg a valamit, a mindent. Olyat akar, hogy egyszeribe tanulom, és...Magyar iskola igen. Szeretem azt. Nem húzza a fület, nem, nem, nem híz, semmi nem csinál. Játsozódik velem, szeretem.”

(8 éves kislány, Pusztina)

(Melyik tanítót szereted?)

A magyart. Amelyik tanítja a magyart (...)

(És ő mért jó tanár?)

*Hát, jól tanít, nem rikótozik nekiünk, hogy csináltunk valamit, nem teszi rossz jegyet.
(Mert a román tanárok szoktak rikoltozni?)
Azok igen, sokszor.
(És mindenkire rikoltoznak?)
Nem, amelyikek rosszak.*

(14 éves lány, Puszтина)

A magyarórák kapcsán a játékoságot és a kevesebb tananyagot említik a gyerekek, valamint azt, hogy magyarul tanulni nem kötelező, és a nyelv a románál könnyebb („hamarább megtanujjuk”). Annak ellenére, hogy a magyarral sokan először csak az iskolában találkoznak, mivel szüleik kisgyermekként románul beszéltek hozzájuk, nyelvi teljesítményük sokszor igen jónak mondható, hiszen az idős asszonyoktól a csángó dialektust is elsajátítják. A gyors nyelvi fejlődést a elősegíti, hogy már kisiskolás korban elkezdik a nyelvoktatást, de elengedhetetlen a pozitív attitűd kialakítását célzó módszerek és nevelői hozzáállás is. Motivációs tényezőt jelentenek a különböző nyelvi versenyek (bákói magyar anyanyelvi tantárgyverseny, frumószai szavalóverseny) és a szülők, nagyszülők öröme, akik sokszor a gyermekeken keresztül kerülnek újra közelebb saját nyelvükhöz és kultúrájukhoz.

„Há hazajött héjzám, s kezdte mondani, de ő örvendezett eszibe, hogy mit tudott tanulni, milyen jól kimondja a beszédet magyarul. Mondom: téged románul tanítanak, hogy tudsz te olvasni? Aszt mongya talál, ez a betű, talál a másikval, a románval. Aztán fűjja ő is nekem, ketten az anyójával (megj. nagyanyjával) , hogy mongyák, énekel ő, mer ő tudja. Le van írval. Szépek az énekek, én is szeretem (...) Ma: ő mondja, de én mondom utána, mer jut eszembe. Mer műk is ezket tanultuk.”

(idősödő házaspár, Puszтина)

Csángó gyermekek magyarországi kötődései: a keresztapa-program

A „keresztapa-programban” azok a gyermekek vehetnek részt, akik iskolai vagy iskolán kívüli foglalkozáson magyart tanulnak. Így a program maga is motivációs tényező a magyartanításban, amellet, hogy biztosítja az oktatás anyagi háttérét.

Mivel a csángók nyelvhasználatában minden jó szándékú idegent „keresztapának” hívnak, a Moldvai Csángómagyarok Szövetsége 2004-ben „Legyen Ön is keresztapa” néven indította be programját, melyben a keresztszülők magyarul tanuló csángó gyermekek taníttatásának finanszírozásához járulhatnak hozzá. Az egy gyermekre jutó havi 3000 (azaz évi 30 ezer Ft) az iskolákba jut: a tanárok bérét, a tantermek fenntartását és a tanszereket ebből az összegből vásárolják, míg a Székelyföldön líceumban tanuló gyermekek oktatási költségét évi 120 ezer forintnak megfelelő összeggel lehet támogatni. A program indulása óta egyre többen kapcsolódtak be, így ma már 1000 fölötti a keresztgyerekek száma; a keresztszülők pedig

a 2006. augusztus 28-án Budapesten megalapított *Keresztszülők a Moldvai Csángó Magyarokért Klub* keretei között immár hivatalosan is képviselhetik moldvai csángó keresztgyermekük érdekeit. Magánszemélyek mellett oktatási intézmények (például a Szigetvári Zrínyi Miklós Gimnázium és Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium) és a magyar állam is áldoz összeget a csángó gyermekek taníttatására. A keresztszülők a szövetség révén vagy a Böjte Csaba által létrehozott Dévai Szent Ferenc Alapítványon keresztül értesülnek a programról, míg az iskolákban a tanítók tájékoztatják a tanulókat a lehetőségről.

A rendszeres anyagi támogatáson túl sokszor személyes kapcsolat alakul ki a keresztszülők és a csángó családok között: gyakran leveleznek, a keresztszülők játékokkal, ruhákkal teli csomagokat küldenek, és magyarországi nyaralásra hívják keresztgyermeküket.

„Van keresztanyja, még nem látta meg, de immá aszondta, hoj valami Magyarfödon ittend izél, nem tudom. Ő mondja az embereknek, mit csináljanak. Az, az a keresztanyja. De azt montda, hogy nem látta még egyszer is. Küldözött nekik labdát, gunyákat még, küldött nekik, de ezt nem tudják, huj vaj milyenek ők is, milyen nagyok, és akkor keresztanyjuk jött le, hozzájik, lepózálta, (megj.: lefénképezte) és akkor meglás-sa a keresztanyjuk őket.”

(tíz éves kisfiú, Pusztina)

Akadnak olyanok is, akik nagy értékű adományaikkal segítik a rászorulókat:

„Még szerencse, hogy keresztanyuk vagyon. Sokat segít. Jobbabb, nekik, hogy nem kell ?. Ruhát hoz, cipőt hoz nekik. (...) mer nem lett lenne, majdhogynem visszaabb lenne. Mosógépet hozott nekiünk, masinát, varrómasinát. Ezt a ...
(Porszívó)

Igen, igen. Nem tudom mondani. Mondom még frizsiderünk nincsen, azt, ha hoz, nagy dolog lesz. De nem mondok semmit, mer Isten fizesse. Isten segítse, s adjon neki ezerennyit, s egészséget, mer az a legnagyobb.

(Középkorú nő, 5 gyermek édesanyja, Pusztina)

Egyre gyakoribbak a keresztszülők Moldvában tett látogatásai, idén júliusban és augusztus elején is szervezett utat a Keresztszülők Klubjának egyik alapító tagja, Gyöngyössy Lajos, maga is keresztapa. Egy hasonló útról számol be a csángó gyermekeknek és gyermekekről készült *Reverinda* című újság. A gyermek beszámolója hűen tükrözi azt a szeretetteljes légkört, mely a keresztszülőket fogadja a csángó falvakban.

„Egy szép szombati napon megérkeztek a keshthelyi magyarok. Másnap, vasárnap, kimentünk az erdőre, hogy táncoljunk, énekeljünk. A magyarok úgy nézték és tapsol-

ták mikor énekeltünk, mintha meccs lett volna. Én úgy megörültem, hogy ők hogy tapsolnak, még a szívem is megszakadt. Mi megköszöntük, hogy eljöttek, és azt mondták, hogy ők is várnak kimenjünk Keszthelyre. Ilyen volt egy szép vasárnap délután.”
(Laslău Sergiu Claudiu, Puszтина)

Pusztinán sok gyereknek van keresztszülője, a pontos számot azonban maga a tanító-nő sem tudta megmondani. Mivel sokan csak nemrégén kapcsolódtak be a programba, gyakori, hogy keveset tudnak a keresztszüleikről. A gyerekek nagy része az ajándékoknak örül leginkább, de a Magyarországon való tanulás ígérete is vonzza őket.

„Gyermekek azt szeretné, menjen ki Magyarba. Bízattja a keresztanyja is, meg van a Tibor bácsi is, melyik jár véle a keresztanyjával, ő a vezető. Mind a ketten vigyáznak a gyermekre ottan, felé vannak, Budapestre.”

(Középkorú nő, 5 gyermek édesanyja, Puszтина)

Összegzés

A pusztinai vizsgálatból látható, hogy az ott élő moldvai csángók körében a magyar nyelv-tanítási program népszerű, a gyermekek számára pedig esélyt biztosít arra, hogy részben dialektusokon, részben egy anyanyelvi nyelvvaltoztatukhoz közel álló, számukra magas státusszal rendelkező nyelven is tanulhassanak, szocializálódhassanak. Ez megfordítani látszik azt a tendenciát, hogy a pusztinai szülők egynyelvű románnak neveljék gyermeküket, és megerősíti csángómagyar identitásukat.

IRODALOM

- BÁBOSIK István 1999. *A nevelés elmélete és gyakorlata*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 37-42.
- BARTHA Csilla 2003. A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás. In: Nádor Orsolya – Szarka László (szerk.): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában* Budapest, Akadémiai Kiadó. 56-73.
- BORBÁTH Erzsébet 1996. A moldvai csángó gyermekek székelyföldi iskoláztatásának tapasztalatai. In: Csernicskó István – Váradi Tamás (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. A 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai*. Budapest, Tinta Könyvkiadó. 69-74.
- COOPER, Robert L. 1999. Nyelvtervezés és társadalmi változás. A nyelvtervezés 12+1 definíciója. In: Derényi András – Szépe György (szerk.): *Nyelv, hatalom, egyenlőség*. Budapest, Corvina. 94-110.
- DIÓSZEGI László – POZSONY Ferenc 1996. A moldvai csángók identitásának összetevőiről. In: Diószegi László (szerk.): *Magyarságkutatás, 1995–96*. Budapest, Teleki László Alapítvány. 105-111.
- GARDA Dezső, B. 2001. A csángó-magyarok identitástudatának változásai. In: Ando György – Eperjessy Ernő – Grin Igor – Krupa András (szerk.): *A nemzetiségi kultúrák az ezredfordulón*. Békéscsaba, Magyar Néprajzi Társaság. 639-644.
- HÉGYELI Attila 1999. Hat nemzetiség egyetlen faluban? Egy moldvai csángó falu etnikai identitásáról. In: Pozsony Ferenc (szerk.): *Csángósors. Moldvai csángók a változó időben*. A Magyarságkutatás Könyvtára. Budapest, Teleki László Alapítvány. 83-96.
- KISS Jenő 2002. Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások. In: A. Jászó Anna – Bódi Zoltán (szerk.): *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. Budapest, Tinta Könyvkiadó. 234 – 241.

- KISS Jenő 2002. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 124-134., 195-205., 241-253.
- MAGYAR Zoltán 1994. Vallás és etnikum kapcsolata egy moldvai csángó faluban. *Néprajzi Látóhatár* 1994/1-2. 75-88.
- MESTERHÁZY Szilvia 2003. A moldvai csángók nyelvi jogai, különös tekintettel az oktatási jogok érvényesülésére. In: Nádor Orsolya – Szarka László (szerk.): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Budapest, Akadémiai Kiadó. 146-160.
- PÁLFFY Zoltán 1999. Moldvai csángó fiatalok erdélyi iskolákban. In: Pozsony Ferenc (szerk.): *Csángósors. Moldvai csángók a változó időkben*. A Magyarorsággutató Könyvtára. Budapest, Teleki László Alapítvány. 179-191.
- SÁNDOR Klára 2003. Magyar nyelvésztés? Megjegyzések a csángó beiskolázási kísérletről. In: Osvát Anna – Szarka László (szerk.): *Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat*. Budapest, Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet. 153 – 182.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove 2000. Nyelv, oktatás és a kisebbségek. In: Csernusné Ortutay Katalin – Forintos Éva (szerk.): *Nyelvi jogok*. Veszprémi Egyetemi Kiadó. 45-117.
- SZALAYNÉ Sándor Erzsébet 2003. *A kisebbségvédelem nemzetközi jogi intézményrendszere a 20. században*. Budapest, Gondolat Kiadó Kör.
- TÁNCZOS Vilmos 1999. A moldvai csángók lélekszámáról. In: Pozsony Ferenc (szerk.): *Csángósors. Moldvai csángók a változó időkben*. A Magyarorsággutató könyvtára. Budapest, Teleki László Alapítvány. 7-32.
- VINCZE Gábor 1999. Csángósors a második világháború után. In: Pozsony Ferenc (szerk.): *Csángósors. Moldvai csángók a változó időkben*. A Magyarorsággutató könyvtára. Teleki László Alapítvány. 203-250.

FORRÁSOK

- BARTHA András: *Pusztina története*. <http://pusztina.csango.ro/tortenel.htm>
- HEGYELI Attila: Tartalmi beszámoló a Moldvai Csángó Oktatási Programról, 2005-2006-os tanév. 2006. június 21. http://www.csango.ro/hu_helyz0506.htm
- A moldvai csángó oktatási program helyszínei a kezdetektől napjainkig. <http://www.csango.ro/statisztika%20torteneti%20attekintes.pdf>
- Állami oktatás keretében magyar nyelvet tanuló gyerekek létszáma a különböző oktatási helyszíneken a 2006/2007-es tanévben. <http://www.csango.ro/gyerekletszam%20iskolaban.doc>
- Legyen Ön is keresztapa! Kossuth Rádió, Határok nélkül, 2004. nov. 13
- KárpátExpressz, 2006. nov. 10, Magyar Televízió 2. csatorna
- A PTE BTK Nyelvtudományi Tanszékének Hungarológiai Szemináriuma által szervezett terepmunkán készített interjúk. 2006. június 25. – július 7. (A felhasznált interjúkat készítette: Baumann Tímea, Szabó Veronika, Vadon Eszter)

Molnár Márta

Női lét egy csángó faluban

Bevezető

Sorsok. Csángó női sorsok. Helyszínünk Pusztina.¹ Közel két hétig voltam részese eme település mindennapjainak.² Jelen tanulmányban arra keresem a választ, hogy az itt élő nők milyen szociokulturális közegben nevelkednek, milyen összefüggésben van ezzel nyelvhasználatuk, iskolai végzettségük, a hagyományokhoz való viszonyuk; ebben az elszigetelt mikroközösségben hol helyezkednek el, mit jelent számukra nőnek lenni a 21. század elején egy moldvai csángó faluban.

A résztvevő megfigyelés mellett csoportunk számos interjút készített különböző korosztálybeli helyi lakosokkal, hiszen az emberi életutakon keresztül vagyunk képesek megérteni egy adott közösség – ebben az esetben mikroközösség – működését, felépítését.³ A falubeliekkel való megismerkedésünk hosszabb folyamat eredménye volt. Meleg nyári napon kezdtük el a kutatómunkát, kisebb nagyobb szerencsével találkoztunk olyan falubeliekkel, akikkel sikerült beszélgetnünk. Az itt élő családok életének nagy részét a földek művelése, állatok gondozása teszi ki, ez jelenti számukra az életben maradást, s furcsának találják, hogy idejüket „csak úgy” idegenekkel való beszélgetéssel töltsék. Helyzetünk akkor javult, amikor ott tartózkodásunk harmadik napján csoportunk részt vett a Szent Péter–Pál napi ünnepi misén. Ekkor közösen éltünk meg egy falusi eseményt, s ezáltal közelebb kerültünk hozzájuk. Néhányan a csoportból elkísérhettük a hagyományőrző csoportot a csíksomlyói „Ezer Székely Leány” búcsúra és Futásfalvára. Ekkor egy buszon aludtunk a falubeliekkel, és együtt imádkoztunk hajnalban Szűz Máriához. Mindezek a körülmények tették lehetővé újabb értékes beszélgetések létrejöttét. Interjúalanya-

¹ Pusztina Romániában, Bákó megyében, Moldva középnyugati részén, a Szeret folyó Tázló mellékfolyójánál helyezkedik el. A 18. századi határőrség-szervezés során Moldvába menekült székely telepések által alapított települést az egyik legfiatalabb „színmagyar” csángó faluként jegyzik.

² Terepgyakorlatunk a Pécsi Tudományegyetem Hungarológiai Szemináriumának szervezésében zajlott. Kutatócsoportunk 2006. június 26-tól július 6-ig tartózkodott a faluban Baumann Tímea vezetésével.

³ Nyisztor Tinka, a falubeli néprajzkutató, valamint a Moldvai Csángómagyarok Szervezetének a vallási és oktatásiügyi képviselője sokat segített nekünk abban, hogy zökkenőmentesebben be tudjunk illeszkedni a falu életébe.

im⁴ főleg nők voltak, de beszélgettem egyszerre házaspárokkal is. Ezek a beszélgetések főként azért voltak érdekesek, mert érzékelhető volt, kinek van „*nagyobb száva*” a házban.

„Mi itten egyféleképpen el vagyunk szigetelve...”

A fejezetnyitó idézet a következőképpen folytatódik: „...*Körben ezek mind román falvak vannak. 10 km-re van Frumósza, amelyik nem ilyen 100% magyar falu, mint Pusztina.*”

Mitől is ennyire elszigetelt ez a falu? A Pusztinára érkezőnek már néhány nap után szembetűnő a mikroközösség zártsága. Ennek a zártságnak többféle oka is van. Az egyik legfontosabb a már bevett hagyomány, a falun belüli házassodás. Az interjúalanyok egyhangúlag azt gondolják, hogy Pusztinán ez a szokás, mert aki más faluból „*kapott*” magának férjet, azt kinézték. Egy közösségben vannak olyan láthatatlan társadalmi erők, amelyek visszatartják az egyént attól, hogy tetszés szerint cselekedjen. Az emberek mindennapi cselekedetei megerősítik és újratermelik azt az elvárás rendszert, azokat a társadalmi erőket és struktúrákat, amelyek szabályozzák az egyén akcióit (Gauntlett 2002). A nemi szerepeket is a társadalmi struktúrák mentén tanuljuk meg, és az egyének folyamatosan figyelik ennek a helyes működtetését. Különböző szakirodalmak egybehangzó véleménye szerint a nemi identitás csupán szerepjáték, amelyet az ismételtes erősít meg. Ebből következik, hogy az emberek megváltoztathatóak. A férfiasság és a nőiesség kétpólusú szétválasztása társadalmi konstrukció, amely a férfi és a nő szembeállítására épül. Tehát a test nem határozza meg véglegesen a nemet és az identitást. A hagyományos identitás nem eleve elrendelt, hanem a történelem és a kultúra által kialakított konstrukció (Gauntlett 2002). Az egyének az identitást a mindennapok szituációinak függvényében állandóan újraértelmezik. A csoporthatárok legfőbb indikátora a nyelvhasználat és a vallás, melynek alul-, illetve felülkommunikálásával válik láthatóvá maga az identitás.

Pusztinán is azért válhatott hagyománnyá a közösségen belüli párválasztás, mert ez volt az elvárás, úgymond íratlan szabály. A falubeliek szocializációs folyamatának része volt ennek a tudatosítása. Viszont az emberek megváltoztathatóságából következően ez a tradíció átalakulóban van. A fiatalabb nemzedék számára ez a „kötelezettség” már nem eleve elrendelt.

⁴ Önállóan nyolc interjút készítettem, és négy beszélgetést egyik kutatótársammal közösen. Írásomban nemcsak ezeket a beszélgetéseket használtam fel, hanem kutatótársaim által készített interjúkat is. Interjúalanyaim életkora megoszlik 20 és 60 év között; az iskolai végzettséget tekintve diplomával és alig pár osztállyal rendelkező is volt közöttük.

Íme néhány interjúrészlet azzal kapcsolatban, hogyan ismerkedtek meg egymással a leendő házastársak:

“Szomszédok voltunk. Én ültem túl az utcán. Há’ úgy ismerkedtünk meg. Mentiünk este ki, hogy mondjam, iskolának filmet vetítettek. Nem volt ottan, kiülve, es akko’ mentiünk oda, és összeismerkedtünk. És mentiünk, oda gyűltünk össze.”

“A férjem hat évvel nagyobb tőlem. Itt a faluba ismerkedtünk meg.”

“Pusztinai. Nem lehetett más faluba menni. Nem az, hogy nem lehetett, hogyha valaki elment más faluba, akkor megnézték azt, és ... kizárták a faluból.”

“Itt a faluba, ismertük egymást már születésem óta, közel is lakunk egymáshoz, és itt a faluban találkoztunk.”

A faluban házasságkötés után a „fiús” házba költözik az ifjú pár. Egyik szállásunk esetében is a férj szüleinek a házában voltunk. A szülők már nem élnek, a házat a férj örökölte. Egy másik interjúalanyomék pedig éppen apósáék telkén építkeztek.

A házasságkötéssel kapcsolatos láthatatlan mikroközösségi erőt a következőképpen fogalmazta meg egyik interjúalanyom:

“Én szerintem a faluba azért is maradtott meg olyan jól ez a nyelv, hogy az öregeknek egy olyan hagyomány volt. Mondjuk most már, mondjuk egy húsz évvel ezelőtt, mikor én már férjhez mentem, akkor egy-egy kicsit be kezdett jönni, de azért nem lehetett férjhez menni idegenhez, nem lehetett nőszülni idegen leánnyal, nem lehetett férjhez menni idegen leányhoz, csak a faluba. Tiltották az öregek, úgylahogy aki elment, az mindig ki volt beszélve a faluba, az mindig ki volt mutatva, az egy olyan feteke juhó vót, egy olyan feje rakásba. Bárány. Mi azt mondjuk juhó, s a bárányt a fiatalnak mondjuk. Úgylahogy mindig az volt, s akkor mindegyik azt nézte, hogy a gyereke ne legyen a feteke bárán. De aztán már mivel kezdett a világ nyitakozni, akkor már kezdett, s most már nincs. De azért az öreg nénik, akik már hatvan éven keresztül vannak, azok már most is mutassák, dehát a fiatalok nem, ezt elvetik, az nincs számba vetve, hogy az idegent hozott, vagy ilyesmi. Többet nincs gond, nincs most gond, de ennek előtte vót. S azért is tudott a nyelv ilyen jól itt nálunk megmaradni, mert nem... a szomszéd faluk mind román faluk. Úgylahogy, amikor városra mentiünk, csak románul beszélünk. Szomszéd faluba mentél, csak románul beszéltél, csak itt a faluba volt ez a...”

A nyelvhasználatra is hatással volt a közösségen belüli párválasztás. Ahogy ez az interjúrészletből is kitűnik, napjainkban valamelyest már megváltozott ez, hiszen magas a migráció a faluból. Ahhoz, hogy egy közösség kész legyen a változásra, abban az esetben az egyének viselkedését és cselekedeteit nem a tradícióknak kell irányítania (Gauntlett 2002).

Pusztinán a lányok nagyon fiatalon férjhez mennek, több beszélgető partnerem 15–16 évesen már férjnél volt. Ez a tendencia nemcsak az idősebb korosztályra jellemző, hanem a fiatalok között is. Terepgyakorlatunk ideje alatt is megrendezésre került egy „nunta” (vőlegény), ahol a menyasszony 18 éves volt. A korai férjhez menetel egyik kiváltó oka a szegénységből való kiút. A leány szüleinek nem volt pénzük fizetni a tanulmányokat, ezért egy jómódú fiút választottak ki a faluból. Több interjúalanyom csak néhány osztályt végzett. Ez a tendencia főleg a középkorosztályban volt megfigyelhető. A fiatalabb generáció esetében már gyakori a nők felsőfokú végzettsége.

“...tizenkettőt elvégeztem, de nem érettségiztem le... nem tudott fizetni, és elvégeztem a tizenkettőt, és férjhez mentem, mer’ azt mondtam. Azt mondtam, hogy nyakig vagyok szegénységgel, már nagy voltam, nekem is kellett volna már egy cipő, és akkor férjhez mentem. Nem tudom, miér’ mentem akkor, csak azé’ mentem akkor, hogy ..., nem tudom mer’ mentem.”

“Hát a leányok akkor mentek férjhez, és nem es nagyon engedték, mert nekik kellett itthon dolgozniuk. Miféle, men az iskolába, s akkor nekem itthon ki dolgozik! Tudod, a szülők. A fiúk kell menjenek, mert ők kell a családot fenntartsák. Pedig voltak jó tanulók...”

Találkoztam olyan esettel is, amikor a férj román volt. Ez a házasság többféle okból is tönkrement. Egyrészt a szocializációs és vallási különbségek miatt. Másrészt pedig a férj alkoholizmusa következtében.

“Férjhez mentem, férjem román, nem tud magyarul, nem tudott. Dehát nem egyeztünk, mindenki tartotta ő hitit.”

“Ha én elhagyom őt akko’ ő megöli magát. Felakassza magát mit tudom mivel, valamivel... Örökké aszonta én nem tudlak otthagyni téged, mer’ szeretlek. Ha szeretsz engemet, akko’ mié’ nem bánta szépen? És az ital csinálta, a részegség.”

A faluban a kapcsolódási lehetőségek is meglehetősen korlátozottak. Legfőképpen a gazdasági helyzetük következtében nem volt, és sokuknak a mai napig sincs anyagi keretük Pusztinán kívül más városba látogatni, nemhogy szórakozni menni.

“Minden vasárnap elmennek az emberek, de valaki már csak megszokásból is elmegy, az egyetlen hely, ahová elmennek az emberek. Itt nincs színház, itt nincs mozi, nincs más találkozási hely, kocsmák és templom, és akkor vasárnap mindig tele van a templom. Mise után még egy órát elbeszélgetnek az emberek, a templom előtt.”

Kocsma és templom. Ez a két hely meghatározó a pusztinai emberek életében. Az embereknek nincs is igényük más kapcsolódási lehetőséget keresni, hiszen nem úgy szocializálódtak. Mivel ez a két fő találkozási pont van az életükben, ezért nagyon meghatározó szerepet tölt be mindennapjaikban a vallás, és emellett akármi-lyen furcsán hangzik e párosítás, az ital. Számos példát látni az alkoholizmusra. Nemcsak a férfiak, hanem a nők körében is. Természetesen ennek többféle magya-rázata van. Egyrészt a gazdasági változásokkal, az instabilitással való megbirkózás, másrészt pedig a magányérzet tompítása ellen vívott harc.

Ezzel ellentétben azok esetében, akik éltek már más városban, eltérő a helyzet. Megismertek másfajta mintákat, és ezeket beillesztették saját életükbe. Ők már megtehetik, hogy bizonyos időszakonként ellátogatnak nagyobb városokba, illetve más országokba kapcsolódni – azért, mert igényük is van rá.

„Általában én határoztam, mindenbe belegyezett...”

Hol is helyezkednek el a csángó nők ebben a mikroközösségben? Számukra mi a különbség a két nem között, hogyan történik a munkamegosztás a faluban?

A két nem közötti különbséget szimbolikusan megfogalmazhatjuk úgy is, hogy a nőket azonosítjuk a természettel, a férfiakat pedig a kultúrával. A női testet és an-nak funkcióit többek között azért tartják természethez közelebbnek, mert hosszabb ideig törődnek a „*faj életével*“, a nőt teste olyan társadalmi funkcióba helyezi, mely kul-turális fejlődés folyamatában a férfihoz képest alacsonyabb státuszú, valamint tra-dicionális társadalmi szerepe eltérő pszichikai struktúrát hoz létre (Ortner 2003, 20). Ez a szimbolikus különbségtétel nő és férfi között a faluban is megfigyelhető. Pusztinán nagyon erőteljesen elkülönül a munkamegosztás. Amíg a nők a házi mun-kát és az önellátáshoz szükséges élelmet termő föld megmunkálását végzik, addig a férfiak az iparban dolgoznak (Boross). Tehát a pénzt is a férfiak viszik haza. Kö-vetkezzék néhány idézet ennek szemléltetésére.

„Apám mindig eltartotta anyámat, anyám mindig alá volt rendelve. Mivel nem volt munkahelye.”

„...kellett mondja neki, pénzt kértem, aszonta ne nyújtsam a kezem, menjek munkál-ni. Megtanultam nyújtsam kezem, menjek munkálni.”

„Hát volt a házfenntartás, a gyerekek nevelése, állatok, meg a kert. Férfinak, akinek munkahelye volt, csak szabadidejében segített be feleségnek. De most már itt se, pél-dául az én családomban már nem érzem ezt az alárendeltséget. Nekem is van mun-kahelyem, a férjem mindenbe besegít, és a legtöbb fiatalnál már így van.”

„....Azoknál még megvan, a feleség alá van rendelve a férjének. Földi munkát végzi, állatokat, kertet, mindent. De a legtöbb családnál már nem, nincsen.”

A falu társadalmára és a munkamegosztás átalakulására nagy hatással van a férfiak migrációja közeli városokba, valamint külföldre. A szocializmus megszűnése után sok munkahely megszűnt, az emberek megélhetése kérdésessé vált. Ez az állapot gazdasági és társadalmi változásokat vont maga után, melyben újfajta érvényesülési formákat kellett választaniuk az embereknek (Simon).⁵ Vannak olyan esetek, amikor nemcsak a férfi, hanem az egész család elköltözik, és évekkel később térnek csak vissza (vagy örökre letelepednek máshol). Abban az esetben, ha csak a férj megy el a faluból, akkor a földek teljes megművelését az asszonyok végzik. Emiatt az a véleményük a pusztinai nőknek, hogy átalakulóban van az alárendelt szerepük. Olyanra is van példa, hogy a nő kivételével minden családtag más városban él. Az egyik asszony három fia közül kettő Portugáliában él, a harmadik Székelyudvarhelyen. A férje is kiment Portugáliába munkát keresni, így az asszony egyedül maradt a nyári földmunkával. Ebben a mikroközösségben is a pénzkereső férfi a családfő, és tekintély övezi őt. Ettől függetlenül a valódi nő–férfi viszony a fejezet címadó idézetével foglалható össze röviden. Pusztinán a férfiakat és a családi életet a nők irányítják. A nők a családon kívüli közösségi életben is összetartó szerepet játszanak. Személyesen ezt akkor tapasztalhattuk meg, amikor a Szent Péter–Pál napi ünnepi mise után, délután részt vettünk a magyar házban tartott hagyományőrző csoport megbeszélésén és vacsoráján. A csoport szinte összes tagja nő. Amíg a nők arról egyezkedtek, hogy a hétvégén hogy is lesz a csíksomlyói búcsú, addig a férfiek az egyik fa alatti asztalnál iszogattak, és csak figyelték az eseményeket, de nem szóltak bele. Ekkor készítettem beszélgetést az egyik csoporttag férjével is. A férfi szerint a nőknek kell odaadni a pénzt, mert ő irányít. Ezt a véleményt alátámasztottnak láttam a csoporttal töltött két nap alatt is. A pusztinai asszonyok nagyon erős egyéniséggel, irányító, szervező képességgel rendelkeznek.⁶

Összegzés

Sorsok. Csángó női sorsok. A pusztinai nők olyan zárt mikroközösségi normákban szocializálódnak, ahol mindennek megvan a bevett hagyománya. A közösségen

⁵ Simon Boglárka: Hogyan „boldogulnak” a csángók? Az identitás kinyilvánításának versus elrejtésének stratégiai egy moldvai közösségben. In: erdelyitarsadalom.adatbank.transindex.ro/pdfdok/et_2k5_1_tanulmany_1_1pdf

⁶ A Csíksomlyóra és Futásfalvára vezető buszutat egymást túlkiabálva beszélgették végig. Egymás szavát alig értették a nagy hangzavarban.

belüli házasodás jól megőrizte nyelvhasználatukat, kultúrájukat. Viszont levonhatjuk azt a következtetést is, hogy Pusztina változik, átalakulnak a hagyományok, ezáltal az emberek is. A fiatalabb korosztály már nem tud kézimunkázni, nem viselik a hagyományos népviseletet nap mint nap, nem feltétlenül falubeli legényt választanak maguknak, illetve már önálló keresettel rendelkeznek. Ami változatlan: a háttározottság, céltudatosság, mind a magán-, mind pedig a közösségi élet területén. Ők már a 21. század gyermekei.

IRODALOM

- BARTHA András 1998. *Pusztina. Gondolatok egy csángó falu múltjáról, jelenéről*. Balatonboglár, Balaton Akadémia
- BOROSS Balázs. *Mi a csángóföld? – terepmunka a pusztinai "csángók" között*. www.mtaki.hu/tanulmányok/boross_balazs_csangofold.doc
- FODOR Katalin 1995. A csángók identitásproblémájának nyelvi és nyelven kívüli okairól. In: Kassai Ilona (szerk.): *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*. Budapest. 121-127.
- GAUNTLETT, David 2002. *Media, Gender, Identity. An Introduction*. London, Rudledge
- ORTNER B., Shery 2003. Nő és férfi, avagy természet és kultúra? In: Biczó Gábor (szerk.): *Antropológiai irányzatok a második világháború után*. 20. p.
- SIMON Boglárka. *Hogyan „boldogulnak” a csángók? Az identitás kinyilvánításának versus elrejtésének stratégiái egy moldvai közösségben*. In: erdelyitarsadalom.adatbank.transindex.ro/pdfdok/et_2k5_1_tanulmany_1_1pdf

Palla Gyöngyi

Vallás és identitás kapcsolata a moldvai csángómagyaroknál

Bevezető

Írásomban egy moldvai csángómagyar közösségnek a római katolikus valláshoz való viszonyulását mutatom be. A moldvai Pusztinán végzett terepmunkámban arra a kérdésre szerettem volna választ kapni, miképpen határozza meg a pusztinai csángómagyarok mai életmódját a vallás, és milyen küzdelmeket folytatnak annak érdekében, hogy magyar nyelvű misét hallgathassanak templomukban, és miért meghatározó számukra ez a kérdés.¹

A moldvai csángómagyarok évszázadokon át tudatosan ragaszkodtak vallásukhoz, nyelvükhöz és hagyományaikhoz. A római katolikus felekezethez való tartozásuk, mely alapvetően elhatárolta őket az ortodox hitű románságtól, jelenleg is identitásuk fontos részét alkotja (Pozsony 2005).

A csángó az egyetlen olyan népcsoport, mely gyakorlatilag sosem tartozott magyar fennhatóság alá. A 19. század első évtizedeiben, amikor Kelet-Közép-Európában a nemzet fogalma kialakult, a nemzeti hagyományok, a nemzeti értékrend formálása történt, a csángóság már végérvényesen elszakadt a magyarság egészétől. Nemcsak a nemzet, a nemzetiség fogalma ismeretlen számukra, a nyelvújítás-kor és az utána keletkezett szavak is (Fodor 1995). Hegyeli Attilát idézve:

“A moldvai csángók identitástudata különbözik a mienktől. A félreértés abból adódik, hogy a 21. századi magyarság tudatállapotát átvisszük a csángókra. Mi sem magyarnak születünk, hanem magyarrá lettünk születésünk után akkor, amikor megtanultuk azt, ami a reformkorban, illetve ‘48/49-ben alakult ki: hogy van egy magyar nemzet, és Soprontól Csíkszeredáig minden magyar kultúrában nevelkedett ember ennek a nemzetnek a része.”

A moldvai csángók közösségi identitástudatának alakulásában a nyelv sem játszik nagy szerepet: a magyar nyelvnek a moldvai csángók mindenekelőtt pragmatikus, kommu-

¹ Terepmunkámat 2006 júniusában végeztem Pusztinán (a PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Hungarológiai Szemináriumának szervezésében). A terepen életút- és vezérfonal-interjúkat készítettünk. Munkámban a saját és néhány kutatótársam által készített interjúkat használom fel forrásként. Ezúton szeretnék nekik köszönetet mondani segítségükért.

nikatív célokat szolgáló funkciót tulajdonítanak, azaz a nyelvre nem úgy tekintenek mint közösségformáló szimbolikus tényezőre. A csángók önmagukhoz legközelebb állónak a többi csángó falvak katolikus lakosságát érzik – függetlenül attól, hogy ezek megőrizték-e eredeti nyelvüket vagy sem. A nyelvhez való szimbolikus viszonyulási mód helyét mindenekelőtt a közös vallás, továbbá a közös középkori gyökerű, katolikus valláserkölcson alapuló életformája veszi át (Tánczos 1998). A csángók tehát egy középkorias identitástudattal rendelkeznek, melynek központi eleme a vallás: egy csángó általában azt tartja a legfontosabb közlendőnek magáról, hogy ő római katolikus vallású.

Vallási élet egy moldvai csángó faluban, Pusztinán²

Az egyház napjainkban is a csángó paraszti társadalom egyik legmeghatározóbb intézménye – megőrizve annak közösségi jellegét, tehát a falu apraja-nagyja szervesen beépül annak életébe. A plébános mint a római katolikus egyház helyi képviselője nemcsak hívei lelki gondozását látja el, hanem jelentős szerepet tölt be a faluközösség társadalmi, iskolai és erkölcsi életében. A hívek úgy tekintenek rá, mint Isten földi helytartójára, ezért feltétlen tisztelet jár neki. A plébánosnak a mai napig a jogában áll, hogy beleszóljon a falusiak intim életébe. Azokat, akik valamilyen formában nem értenek egyet a pappal, a legkülönbözőbb eszközökkel (pl. kiprédikálással, kiátkozással) elhallgattathatják (Pozsony 2005).

*Nincs olyan, hogy kiprédikálja, vagy nem temeti el...*³

Jaj, de volt, csinált ilyet. Nálunk minden évben szednek misét a halottakért. S a pap nem szedett, nem vette el a pénzt, nem akart mondani misét. Akkor ment más paphoz, akinek kellett a pénz, aki akart mondani misét.

Sajnálatos módon napjainkig fennmaradt ez a gyakorlat, aminek következményeképpen 2005-ben a Romániai Diszkriminációellenes Tanács elmarasztalta a iasi püspökséget. A Szent István Egyesület annak a botrányos pusztinai temetésnek az okán fordult a bukaresti hatóságokhoz, melynek során egy pusztinai lakos temetésén a helyi káplán az elhunyt meggyalázására használta fel a prédikáció lehetőségét. A testület megállapította, hogy a püspökség hátrányos megkülönböztetésben részesíti a moldvai csángókat az anyanyelvű szertartások megtagadásával, holott valamennyi romániai egyházmegyében több nyelven folynak az egyházi szertartások, sőt Iasiban az

² Az 1992-es népszámlálás szerint a 2070 fős lakossággal rendelkező Pusztinán 2055 római katolikus él, és mindegyikük beszéli a magyar nyelv székelyes csángó dialektusát (Tánczos 1999, 18). A 2002-es népszámlálás szerint a lakosság száma 1961 főre csökkent (Bartha).

³ Pusztinán 2006. június 25. és július 7. között végzett terepmunkáinkon interjúk segítségével mértük fel a helyi moldvai csángók helyzetét – többek között a nyelvi oktatási lehetőségeiket és igényeiket, viszonyulásukat a magyaryelv-oktatáshoz.

észak-moldvai lengyel közösség számára is biztosítják az anyanyelvi misézést. A püspökség reakciója mindegyikre csupán az volt, hogy a romániai törvények és alkotmány értelmében a felekezetek nem kapnak utasításokat állami intézményektől.

Pusztinán a vallási életnek mint közösségi színtérnek a falu közösségi identitásában meghatározó szerepe van. A vallási rítusok színtere a falu középpontjában álló – Csángóföldön egyedülként megmaradt – Szent István király tiszteletére szentelt templom. Az oltárképen Szent István felajánlja a II. Szilveszter pápától kapott koronáját – és ezzel együtt népét és országát – Szűz Máriának (Boross 2003). A Neamț megyei Kickófalva (Tețcani), a Bákó megyei Magyarfalva (Arini), Pusztina és Szőlőhegy (Pârgărești) templomai közül csak Szent István király maradt meg a pusztinai templom védőszentjeként, a többi faluban új patrónussal cserélték le első királyunkat. Sajnos a 2005-ös templom felújításkor eltüntették, illetve lemeszelték a belső, oltár előtti boltívre festett „SFINTE ȘTEFANE, ROAGĂ-TE PENTRU NOI!” feliratot, amely magyarul annyit jelent, mint „SZENT ISTVÁN, KÖNYÖRÖGJ ÉRETTÜNK!”

A templom előtti téren, Erőss József háza előtt 2004 végén a Lakatos Demeter Egyesület és a Magyar Kollégium anyagi támogatásával állítottak szobrot Szent István tiszteletére. A Csoma Gergely által faragott mellszobor három méteres oszlopon látható, két oldalról a csángófalvakban jellegzetes útszéli keresztnek fedeles tetőszerkezetére emlékeztető tető került. A felirat: SZENT ISTVÁN REX HUNGARORUM 975–1038.

A Nyisztor Tinka által vezetett Szent István Egyesület az utóbb három évben kezdte meg a működését Pusztinán, ahol elsősorban a magyar nyelvű liturgia eléréseért harcolt, s mindemellett fontos feladatának tekinti az anyanyelvű folklórra és hagyományokra épülő művelődés megszervezését is. Érdekes és hasznos látónivalója lesz Pusztinának a NKÖM támogatásból vásárolt telek és a jövőben épülő közösségi ház is, amely mind a helyieknek, mind a vendégeknek lesz találkozóhelye és hagyományőrző műhelye, fiataloknak és időseknek oktatási és kommunikációs pontja. Pusztinán olyan három napos faluünnepséget is szerveznek minden év augusztus első vasárnapján, ahol a falubeliek megismerkedhetnek nemcsak a saját, hanem a Kárpát-medencében élő magyar közösségek kulturális értékeivel is (Pozsony 2005).

Anyanyelvű hitéletre irányuló törekvések Pusztinán

Közismert tény, hogy a csángók évszázadok óta nem gyakorolhatták anyanyelvükön a vallásukat, miként a jászvásári és bukaresti papneveldekből kikerülő csángó származású papok „janicsársága” is (Sándor 1996).⁴ A Moldvában élő magyar

⁴ 1884-ben Jászvásáron (Jassy, Iași) önálló katolikus püspökség alakult, amely szervezeti szempontból közvetlenül Rómának volt alárendelve, s élére többnyire olasz származású főpapokat neveztek ki. Két évvel később a püspökség szervezési hatáskörében álló, világi papokat képező, olasz mintájú papneveldet állítottak fel Moldva székhelyén. A tanulók több idegen nyelvet tanultak, magyarul azonban nem, így még a csángó gyerekek is könnyen elfelejtették anyanyelvüket.

identitású csángók – így a pusztinaiak is – közvetlenül az 1989-es romániai politikai változások után igényelni kezdték az anyanyelvű misét. A csángók képviselői több alkalommal is hasonló kérelemmel fordultak mind a iasi (jászvásári) püspökhöz, mind a bukaresti apostoli nunciushoz, mind pedig magához a pápához – sikertelenül: kéréseiket legtöbbször válasza sem méltatták, sőt előfordult, hogy az aláírókat megfélemlítették, s arra kényszerítették, hogy követeléseiket vonják vissza. A Szentszék álláspontja szerint a kérdésben a helyi püspök az illetékes, ez utóbbi pedig nem ismerte el a csángó nyelvhasználat jogosságát.

A pusztinai hívek az 1991. évi beadvány sikertelensége után 1998-ban újabb kérést írtak alá. A segédpüspök, Dumitru Gabor azzal az ürüggyel utasította vissza a kérvény iktatását, hogy azt mindenkinek egyénileg kell kérnie, és kétségbe vonta az aláírások hitelességét is. Két héttel később a pusztinai plébános és a helybeli pap rendre meglátogatta az aláírókat, melynek hatására többen visszavonták aláírásukat, vagy megtagadták azt. 1998 nyarán Gergely István, Csíkszeredán szolgáló római katolikus pap azzal a kéréssel fordult a jászvásári katolikus püspökhöz, hogy engedélyezzen egy magyar nyelvű misét celebrálni Pusztinán. Az engedélyt nem kapta meg, így a csíki plébános egy – erre az alkalomra átrendezett – kocsában volt kénytelen celebrálni a misét, amelyet a püspökség részéről botrányosnak kiáltottak ki. 2001 őszén már több mint 300 magyar identitású pusztinai személy kérvényezte a magyar nyelvű liturgiát, mire a püspökség egy bizottságot küldött ki a faluba, ahol megállapították, hogy a kérvényezők nem beszámíthatók, részegesek. Erre válaszul 2002 áprilisában maguk a pusztinaiak látogattak el Jászvásárra, ahol ugyancsak elutasító választ kaptak.

A moldvai római katolikus püspökség zsinatát első ízben 2004-ben hívták össze. Nyisztor Tinka ezt megelőzően három évvel már kérvényezte a munkálatokban való részvételt, ám folyamatos elutasításban részesült. Végül öten jutottak be a rendezvényre, az egyesület egyik tagja pedig a zsinat kulturális fejezetének keretében felolvasta a pusztinaiak magyar nyelvű szentmisére irányuló kérését – hangsúlyozva, hogy a helybeli iskolákban már elkezdtek a magyar nyelvnek mint anyanyelvnek az oktatását, ami egyértelműen jelzi, hogy igényt tartanak a magyar nyelvű liturgiára is (Pozsony 2005).

Nagyon haragudott. Aszonta: a papok azért vannak, hogy misézzenek a templomban, nem a házaknál. Nagyon sokat veszekedtek. Nem engedik. Az iskolát megbírták. Mer először az iskolát sem engedtek, de addig mentek, amíg megbírták, de a templomot azt nem. Nem tudom, mér nem engedik.

2001-ben az Európa Tanács 1521. sz. ajánlása elismerte, hogy a csángók a magyar nyelv egy ősi formáját beszélik, törekvéseik is arra irányulnak, hogy egyházi szertartásaikat anyanyelvükön tarthassák. Az Európa Tanács ezért arra ösztö-

nözte Romániát, nyújtson lehetőséget arra, hogy „a csángó falvak templomaiban a római katolikus szertartásokat csángó nyelven tarthassák, valamint tegyék lehetővé a csángók részére, hogy a vallásos énekeket saját anyanyelvükön énekeljék.”

A kérdést bonyolíthatja, hogy az Európa Tanács ajánlása is a „csángó nyelven” történő misézést szorgalmazza, nem pedig a magyar nyelvűt, illetve a jászvásári római katolikus püspökség sokáig félretájékoztatta a Vatikánt azáltal, hogy azt állította: a csángók nem magyar, hanem csángó misét kérnek. Ezzel is magyarázható, hogy sokáig a Vatikán sem támogatta a moldvaiak kérését, hiszen nincs a csángó nyelvnek írott formája, így liturgiáját sem lehet kidolgozni, vagy hosszú időt venne igénybe. További tévhitnek bizonyult, hogy Pusztinán csak néhány ember beszél magyarul. A fentebb említett tévhitnek tisztázására 2005-ben került sor, amikor a pusztinai Szent István Egyesület elnöke, Nyisztor Tinka által vezetett csángóföldi delegáció a Szentszéknél kérte a magyar mise bevezetését.

A kihallgatáson a vatikáni illetékesek biztató jelnek nevezték ugyan a csángó-magyarok helyzetjelentését, ellenben azt is leszögezték, hogy továbbra is a iasi püspökség dönt a misézésekről. Márpedig a Petru Gherghel püspök vezette egyházmegye továbbra is azt hajtogatta: csak abban az esetben engedélyezi a magyar nyelvű misézést, ha a csángók valóban tudnak magyarul. A püspökség álláspontja szerint, amikor néhány éve a pusztinaiak megkeresték kérésükkel őket, kiderült, hogy csak az a néhány csángó tudja magyarul a Miatyánkot, aki korábban Magyarországon dolgozott, a többiek a csángó nyelvjárású változatot ismerik. A püspökség szóvivője továbbá kijelentette: a magyar nyelvű miszés engedélyezéséről „helyszíni tanulmányok” alapján döntenek.

A pusztinai lakosok megítélése a magyar nyelvű liturgia ügyében

Pusztinán az idősebb, még magyar anyanyelvű generációk problémaként, zavaró tényezőként élték meg a nyilvános vallásgyakorlás nyelvének elrománosítását.

Az öregasszonyok nem es tudnak rományul. Úgy gyónnak magyarul. Van, aki egyáltalán nem tud rományul egy szót se. Az énekeket meg lehet tanulni, azt megtanulják a fehérnépek, s énekelik rományul. De este, amikor imádkozik, mindig csak magyarul.

Közöttük sokan akadnak olyanok, akik nagy lelkesedéssel, átéléssel beszélnek a csíksomlyói búcsún vagy más erdélyi városban hallott prédikációkról, imádságokról, énekekről (Tánczos 1995).

S ott a Csíksomlyón már hagyomány volt. Olyan jó érzés volt, már vártak reggel fél négykor, már vártak a kútnál lent, akik akartak velünk jönni, a gyermekekkel elmondani a kereszttűját a kálváriahegyen. S olyan szépen elmondták magyarul a gyermekek! Imádkoztak, és minden. De ez nem elég, hogy egyszer egy esztendőben, ugye, hogy akkor elmen, s imádkozik, elmondja a Miatyánkot.

Legfőképp ők nyilatkoztak úgy, hogy a faluban legyen magyar nyelvű liturgia. A fiatalabb generáció mindezt már nem így éli meg, nekik már nem okoz identifikációs problémát az ima-repertoár román nyelvűsége.

Azért, mert románul tanultuk meg, úgy tanultuk meg, s aztán többet nem volt, ki megtanítson. Már a szülők is úgy tanulták, románul tanulták meg. Csak az anyukája úgy tud, magyarul imádkozik. Édesanyámnak az anyukája.

A másik meghatározó tényező a liturgikus imaszövegek nyelve: a román egyház létrejöttével ezek az imák csupán latinul és románul hangozhattak el a hivatalos egyházi szertartásokon, bár a családi ájtatosságok nyelve a magyar maradt, a gyermekek családi környezetben még megtanulhatták a magyar imádságokat. Azok a gyermekek, akiket már románul tanított a deák, később elfelejtették a magyar imádságokat, de akadt olyan pusztinai is, aki a román betűkészlettel írta le a magyar imádságokat, hogy el ne felejtse.

Imádkozni románul es tudok, magyarul es. Magyarul erőst nem sokat. Tanyított az én apám, tanyított. De azokat is elkezdtem felejtgetni. Másszor kijött ez a román nyelv, akkor iskolába így tanyítottak, s akkor miunk is így tanultuk.

Mivel az 1900-as évek elején az addig használatban lévő magyar nyelvű énekeket és imakönyveket igyekezett a román egyház a nép körében begyűjteni és megsemmisíteni, kevés csángó család rendelkezik magyar nyelvű Bibliával vagy imakönyvvel.

Magyar nyelvű Biblia? – Nincsen nekem, nincs. Nem es volt olyan magyar izém nekem. Hanem ilyen románul vót.

Bár Pusztinán a magyar liturgia megtartását a templomban sokáig nem engedélyezték, a gyónás – főképpen az idősebbek számára, aki nem beszélnek románul – magyarul is elvégezhető.

De a papjaink tudnak magyarul, mer innét valók Csángóföldről. Én mikor Rekecsén, Klézse vagy Kalagor, ezek tudnak a mi papjaink magyarul. S akiknek vannak öregebbek, így akik így, hogy ha öregebb, mint az én anyám is, hogy nem olyan jól tudott románul meggyónni, akkor ő gyón magyarul.

Újabb fejlemények a magyar nyelvű liturgia ügyében Csángóföldön

A moldvai római katolikus püspökség több helyen kicserélte a plébánosokat szeptember hónap folyamán. Ennek következtében úgy tűnik, hogy bizonyos falvakban „enyhülés” érezhető az egyház magyar nyelvhez való viszonyulásában. Pusztinán a hívek magyarul imádkozhattak több évtizedes tiltás után.

Sólyom László köztársasági elnök 2006 novemberében tett látogatást XVI. Benedek pápánál, ahol a magyar belügyek mellett szó esett a moldvai csángók ügyéről is. Felvetette azt az egyházban is régóta ismert jogi megoldást, amely szerint nemcsak területi alapon lehet egyházat szervezni, hanem személyi elv alapján is, és ahogy például működnek tábori lelkészek vagy vendégmunkásokkal, bevándorlók-kal foglalkozó lelkészek, úgy magyar püspököket lehetne kinevezni a szórványban élő magyarok részére is. Mindez nem talált elutasításra, sőt rendkívüli érdeklődést váltott ki.

Úgy tűnik, a csángók önszerveződése, a Pusztinán szinte egyedülállónak mondható szervezett érdekvédelmi törekvések, helyi kezdeményezések meghozták gyümölcsüket, hiszen a kánonjog szerint a hívőknek joguk van arra, hogy „vallásos célú társulásokat alapítsanak és vezessenek”, és hasonló célból „összejöveteleket rendezzenek”, továbbá hogy „saját kezdeményezéseikkel is előmozdítsák vagy támogassák az apostoli tevékenységet.”

IRODALOM

- BOROSS Balázs 2003. Hogyan miséznek a csángómagyarok? Kulturális antropológiai válaszlehetőségek a „csángó identitás” kérdéséhez. *Szimbiózis* 12/1: 11-36.
- FODOR Katalin 1995. A csángó identitásproblémájának nyelvi és nyelven kívüli okairól. In: Kassai Ilona (szerk.): *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet. 121-127.
- POZSONY Ferenc 2005. *A moldvai csángó magyarok*. Budapest, Gondolat Kiadó, Európai Folklór Intézet
- SÁNDOR Klára 1996. A nyelvcsere és a vallás összefüggése a csángóknál. *Korunk* 11: 60-75.
- TÁNCZOS Vilmos 1999. A moldvai csángók lélekszámáról. In: Pozsony Ferenc (szerk.): *Csángósors. Moldvai csángók a változó időben*. Budapest, Teleki László Alapítvány. 7-32.
- TÁNCZOS Vilmos 1995. A nyelvváltás jelensége a moldvai csángók egyéni imarepertoárjában. *Kétnyelvűség* 3: 51-68.
- TÁNCZOS Vilmos 1996. Én román akarok lenni! In: Kassai Ilona (szerk.): *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet

FORRÁSOK

- BARTHA András: *Pusztina története*. <http://pusztina.csango.ro/tortenel.htm>
- Az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlése (9078. számú dokumentum), 2001. május 4. Jelentés: A csángó kisebbségi kultúra Romániában
- A PTE BTK Nyelvtudományi Tanszékének Hungarológiai Szemináriuma által szervezett terepmunkán készített interjúk: 2006. június 25-től július 7-ig. (A felhasznált interjúkat készítette: Baumann Tímea, Szabó Veronika, Vadon Eszter.)
- A köztársasági elnök honlapja
- Vatikáni Figyelő
- Csango.com
- Transindex

V. FORDÍTÁSKRITIKA

Daczi Margit

„Die Toten reiten schnell...”

Egy Ady-vers összevetése német fordításával

Az ábrázoló művészetekben és az irodalomban a legnagyobb kihívás, ugyanakkor a leghálásabb feladat mindig a megjeleníthetetlen megjelenítése volt. A végítélet, a halál elérkezésének egyik legrégebbi és legelterjedtebb toposza korszakoktól és stílusirányoktól függetlenül a „ló és lovasa”-kép: az Apokalipszis lovaitól a walkűrök lovaglásáig és azon túl. A hold és az éjszaka mint környezet, háttér a romantika kedvelt motívuma, amelyben azután a századvég dekadens művészei is otthon érezték magukat. Ady tesz említést egy 1909-ben írt prózai cikkében egy látomásáról: „Régi vízióm (...), egy újfajta Böcklin-kép lenne belőle, ha meg tudnám csinálni, s a címe talán ez: »Most már látom az utat«. Benyargalunk fekete paripákkal a fehér, úttalan életbe, mert fehér az élet és úttalan és az utat csak akkor látjuk feketélni, mikor utolsót buzog az agyunk” (idézi: Király 1972, 235). A fenti sorok ugyan egy évvel később íródtak, mint ahogy *Az Illés szekeren* c. kötet megjelent – ebben található az alább vizsgálandó vers –, de kiegészíthetik azt az általános benyomást, amelyet a magát „éjimidő”-nak nevező költőről alkothat olvasója: hogy ti. Ady Endre sem nem romantikus, sem nem dekadens, hanem egyszeri és besorolhatatlan. *A Halál lovai* c. költemény sem közvetlenül „a halálról szól”, még csak nem is egyszerűen egy látomás szavakba öntése, hanem egy helyzet, egy érzés pillanatképszerű felvillantása. Az éjszaka itt ugyanúgy van jelen, ahogy a jó Csönd-Herceg előtt és mögött, az Úr érkezésekor egy háborús éjjel, vagy mint amikor minden Egész eltörött: nem egyszerűen háttére, hanem szerves része, közege egy jelenetnek, amelynek ugyanolyan szerves részei az árnyéklovagok is. A toposz tehát régi, s a német kultúrában talán még otthonosabb, mint a magyar irodalomban; a vers fordítása azonban ettől még nem lesz könnyebb. Nem azért, mert zseniális a mű, hanem mert a szerzője az.

Abból kiindulva, hogy az összevető verselemzések két meghatározó szempontrendszere a versek képszerűsége és zeneisége, valamint az esetleges intertextuális vonatkozások vizsgálata (Szűcs 2002b, 493), megkockáztatjuk az állítást, hogy az itt párhuzamosan vizsgált két szövegben az akusztikai motivációnak, illetve remotivációnak van a legnagyobb jelentősége. Ez segít megjeleníteni Ady esetében a valóban Böcklint idéző sejtelmes hangulatot, míg a német fordításban – maradva a képzőművészeti reminiscenciánál – inkább Caspar-David Friedrich vagy Delacroix vad, szenvedélyes ecsetvonásaival közvetített látványt. A képet a szóval, a szavakat a hangokkal.

Ritmus

Ady sajátos, modern helyzetdala ritmusában népdal-formát idéz, de kétütemű nyolcas, szótagszámtartó sorai jambikusan is ütemezhetőek: szimultán ritmusú a költemény. Közvetíti ekképpen a „gyilkos paripák” mozgásának feltartóztathatatlanságát, ugyanakkor a jelen lévő, vizionáló én ziháló lélegzetvételét. A fordítás sorai három nyolcas kivételével 9 szótagúak, de a német nyelv magyartól eltérő hangsúlytörvényei okán amúgy sem – vagy csak nagyon nehezen – lenne megtartható az eredeti ritmus. A fordító költő azonban törekszik erre, s a költemény első két strófájában ez nyomon követhető: a 10 sorból 7 hangsúlytalan kötőszóval (*wenn, wie, und, sogar*) vagy névelővel (*die*) kezdődik, s az „elnyelt” szótagok miatt megmarad a nyolc szótagos sorhosszúság illúziója. A harmadik versszak ritmikája a legkiegyensúlyozottabb, már csaknem „magyaros”. A három 8 szótagos sorból itt található kettő, s bár a fordító az első sorban a forrásnyelvi tagmondat-sorrend megtartásának kedvéért lemond a szótagszám-csökkentés kínálózó alkalmáról (**Keiner weiß, woher sie kommen*), azzal, hogy – az elsőhöz hasonlóan – a harmadik sor összetett mondatát is két külön mondatná töri (*Die Welt schläft tief. Die Pferde halten.*), hangzásában itt is rövidebbnek tűnik a sor a valós szótagszámánál. A vágta itt véget is ér: az utolsó versszak sorait az enjambement-ok már csaknem prózába hajlítják – erről alább még lesz szó.

Hangszimbolika

Ady látomásának akusztikai vonatkozásai a hangszimbolikában (is) megnyilvánulnak. A hangoknak az a sajátosága, hogy közvetlenül akusztikai hatásukkal – különösen, ha nem nagy szövegrészben többször ismétlődnek – képzésmódjuktól függetlenül képesek alkalmilag bizonyos hangulat felidézésére (Szathmári 1970, 68), tehát a hangszimbolika ebben a versben paradox módon a csendet közvetíti. Szembetűnő – és hallható – a lágy *l*-ek gyakorisága különösen a kezdő és a záró strófában (az első versszak 17, az utolsó 19 szavában egyaránt 10 *l* hang található), s ezek is gyakran a szintén ismétlődő zöngétlen réshangok, az *f* és a *h* környezetében: *Holdvilágos fehér uton; a Hold is fél és elbuvik; patkótilanul felénk, felénk ügetnek a halál-lovak*). Az utolsó versszakban részben ugyanezeknek a hangoknak az ismétlődése egy másik jelenséggel, a hosszú mássalhangzók megszaporodásával párhuzamosan egy újabb funkcióval gazdagodik: az ügetés mintegy lassított filmfelvétel képébe úszik át, amint az élő csatlakozik a kísértet-lovasokhoz: *megállanak; elsáppad¹ és nyeregbe száll; holdvilágos éjjeleken*. Hasonló „munkát végeznek”

¹ Az általam használt kötetben (Ady Endre összes versei. Az Athenaeum kiadása, é.n.) két *p*-vel szerepel. A másik, rendelkezésemre álló kötetben (Ady Endre összes versei. Szépirodalmi Könyvkiadó, 1977) már a mai helyesírásnak megfelelően: *elsáppad*.

tehát, mint a német versszöveg egymásba csavarodó enjambement-jai ugyanabban a versszakban.

Fühmann halál-lovai is csendben indulnak, lenyűgöző a látványt kísérő akusztikai hatás a leghalkabb réshang, a *h* alliterációjában: *die Himmelshirten ihre Herde* (...); de a hangfestésben nála más hangok dominálnak. Egyrészt az *sch* és az *s* (ez utóbbi zöngés és zöngétlen formában is): *wie Schatten schwarz und ohne Hufschag; Sogar der weiße Mond versteckt sich schaudernd ...* – amely hangok képzésekor a rés szűkítése, tágitása világosabb vagy sötétebb színezetet kölcsönöz a zörejnek (Fónagy 1995, 59); másrészt az explozívák, a *d* és a *t*, valamint a pergő *r* tremolója. Különösen egymás mellett, vagy egymás majdnem-szomszédságában erőteljes ez a hanghatás: */t+r/* – *Strasse, treiben, Schattenritter; /r+t/* – *Hirten, Ritter; /r+d/* – *Herde, mörderisch; /d+r/* – *schaudernd.* – Az *sch*-ek, *s*-ek, süvítő *h*-k, dobogó-pergő *p*-k és *r*-ek mögött évszázadok távolából hallani véljük Bürger Lenoréjának hideglelős galoppját is (...*Kam's hurre-hurre! nachgerannt, / Hart hinters Rappen Hufen. / Und immer weiter, hopp-hopp-hopp! Ging's fort im sausenden Galopp, / Daß Roß und Reiter schnoben / und Kies und Funken stoben...*). Ott hallható Goethe Erkönjének vágója is a baljós neszekkel teli éjszakában (...*in dürrn Blättern säuselt der Wind...*). Nem tudhatjuk persze, hogy a fordítót is inspirálta-e az anyanyelvi-kulturális tudattalanjában tárolt anyag, mindenestre itt, a zeneiség területén tetten érhető egy finom különbség: bár ott van a *nesztelen* szó remekül megválasztott *lautlos* megfelelője, a hangzó környezetben ennek minden ellentmond: Fühmann lovai trappolnak és vágatnak, az Adyói siklanak, suhannak. A német költő paripái zajosabbak, az eredeti szöveg árny-lovagjai némák, álomszerűek. Egyfajta „áthangszereléssel” van dolgunk itt is, ahol „... az új mű alkotója megkísérli – az eredeti mű világához híven, s egyben a rendelkezésre álló »célnyelvi« eszköztár maximális mozgósításával – másik közegben, némiképpen nyilvánvalóan eltérő hatással, ám az eredeti felismerhetőségével áthangszerelni az alkotást” (Szűcs 2006, 161). Itt az eredeti szövegben vonósok szólnak borzongató pianóban; a fordítás fúvósokra és ütőhangszerekre íródott.

A rímhasználat is illusztrálja a kétféle látvány közötti különbséget: az *xaxxa* rímképletű magyar versszöveget a fordító több helyen rímelő szó- és sorvégekkel, belső rímmel gazdagítja: „tragen Schatten auf dem Rücken” (2. vsz.); *einher* – *Reiter* – *leer* (3. vsz.); „bleich wird der – weiter – hinunter – Reiter” (4. vsz.). Tudatosan vagy nem, de él tehát a német nyelvben jellegzetesen gyakran előforduló *-en*, *-er* szuffixumok adta lehetőséggel, ezáltal pedig kompenzálja a magyar szimultán ritmus első pillantásra behozhatatlannak tűnő előnyét.

Enjambement

Az enjambement ritmikai eszköz, amelynek ugyanakkor tartalmi funkciója is lehet. A klasszikus európai retorika csak tilalom formájában foglalkozik a sorvég-

gel és a sorvéget áthágó mondatokkal. A sorvégek költői kezelése ugyanakkor semmi kétséget nem hagy afelől, hogy a szabálytalanságok szabályokat követnek, és hogy esztétikai szerepet játszanak. Bátran beszélhetünk tehát – írja Fónagy Iván – az áthajlások szintaktikájáról és szemantikájáról (Fónagy 1999, 102). Valamint stilisztikájáról is – tehetjük hozzá –, hiszen a vizsgált fordításban nem elhanyagolható a szerepük. Míg Ady versében gyakorlatilag nincs enjambement, a fordítás első két versszakában a német költő kétszer is alkalmazza az áthajlás tompa, az utolsóban pedig mind a tompa, mind az éles típusát (Fónagy 1999, 102). Az 1. versszakban egy appozíció „hajlik át” a másik sorba: *ihre Herde / die Wolken*, lezárva ezzel az első sorban elindított metaforát; a másodikban pedig egy fordítási többletként jelentkező határozó kerül hangsúlyos helyzetben a sor élére: ...*der weiße Mond versteckt sich / schaudernd*. Az utolsó szakasz második és harmadik sorában meglepő az állítmányhoz ezúttal szorosabban hozzátartozó határozó, a *weiter* elszakítása az igétől: *sprengt hin*. Ugyanennek a sornak a végén pedig már egy egyértelműen éles áthajlás birtokos szerkezetet tör ketté: *der Tross / des Tods*; közvetítve ezáltal a ziháló lélegzetvételt, ahol a kilégzésben a *Tod* szó sorkezdő pozíciójában a jelentésével is sokkol. Az enjambement újraalkotja költői szinten a köznapi beszéd tipikus elakadásait, és ezzel kifejezi az elakadást okozó fiziológiai körülményeket és lelki tartalmakat. Mímeli a figyelem felhívására, egyes beszédelemek kiemelésére szolgáló szándékolt beszédszüneteket (Fónagy 1999, 120).

Fühmann tehát felhasználja az enjambent-t mint a zaklatottság közvetítésére alkalmas ritmikai eszközt, és ezt erősíti nála több helyen az inverzió, a szokatlan szórend is. Az 1. versszak egyetlen, hosszú összetett mondatának második tagmondatában messze elszakítja alanyától és az élre, a *treiben* mellé emeli a *traben* igét – amely jelenség a fentebb már tárgyalt hanghatást is eredményezi –; az alany (*des Todes Pferde*) késleltetése pedig hasonlóan robban, mint a *Tross des Tods* esetében az áthajlás. Szintaktikailag ugyanaz a megoldás ez, mint az eredeti versszöveg negyedik versszakának utolsó három sora, ahol a *Halál* két sor távolságnyira kerül a hozzá tartozó *nyargal* állítmánytól. Szokatlan a szórend ezen kívül az ezt megelőző szakasz első sorában, ahol a riadt kérdést megfogalmazó mellékmondatot emeli előre a költő; valamint az első versszakban is: a *patkótlanul* határozó kerül a tagmondat és a sor elejére, ami a zajtalanságot érzékelteti, és ezt követi a *felénk* határozó: itt az inverzió az ismétléssel együtt az emfatikus versbeszéd hatásos eszköze.

Ismétlés

Ahogy Babits az alliterációk, Ady az ismétlések költőjeként él Karinthy óta a köztudatban. Ebben a versében is jelen van az ismétlés, lényegében kétféle funkcióval: a vizuális hatást erősíti (emlékezzünk a Böcklin-képre!), és a fenyegetettség érzetét közvetíti. A *fehér uton* háromszori, csaknem teljesen szimmetrikusan elhelye-

zett ismétlése (a 20 soros vers 1., 10. és 18. sorában) paralelizmus: mintegy háromszoros vakuvillanásként rögzíti, nem engedi elenyészni a látomást. A fordító követi a szimmetriát, de szó szerint csak egyet tart meg a jelzős szerkezetből: az utolsó versszakban. A verskezdő sorban a *weiße Mondscheinstrasse* nem egészen ugyanazt jelenti, mint az eredeti: itt a látomás helyszíne az égbolt, míg Adynál a pillantás ugyanúgy fentről indul, de a „holdvilágos fehér út” az égen és a földön is futhat. A második versszakban a *weiß* jelzőt pedig a *Mond* kapja meg. Ijesztő az inverzióval erősített *felénk* határozó geminációja az első versszakban, amelyet megelőzve alliterációnak már nem nevezhető, de ahhoz hasonló hangszimbolikai hatást eredményező szókezedetek bujkálnak a sorok között: *fehér uton – felhő-nyájok – felénk, felénk*. A német fordítás ezt részben a már említett *Himmelshirten ihre Herden* sor *Stabreim*jaival adja vissza, részben pedig a két össze nem tartozó ige (*traben, treiben*) egymás mellé rendelésével. Szinte makulátlanul szó szerint fordított mondatokban ismétlődik a *min-dig – immer* határozó a harmadik versszakban: ez is félelmet keltő és nyomasztó. A második versszakban megismételt és ekvivalens kompozitummal fordítható *árnyék-lovagokat* (*Schattenritter*) azonban már nem egyszerűen megismétli a költő, hanem szintagmává bővíti: *tragen Schatten auf dem Rücken*. Ennek a műveletnek a hatása sem marad el: két igével több a fordított versszöveg első 7 sorában (Adynál csak kettő volt, a *kergetik* és az *ügetnek*), s már érezhető a különbség a látomás kétféle megjelenítésében. A magyar vers indító metaforájából (éjszakai égbolt – égi pásztorok – felhők) igék híján egy ismétlésekkel lassított, állóképpé dermedő látomás bomlik ki a második versszak végére, egy statikus kép tehát. Fühmann nemcsak a második *árnyék-lovagokat* fordítja predikatív szerkezettel, hanem a *halál-lovakhoz* kapcsolódó, Adynál ígétlen értelmezőt is; a jelzőket határozóként rendeli a megismételt *traben* ige mellé: *nesztelen, gyilkos paripák – sie traben lautlos, mörderisch*. Ezzel egy mozgalmas, dinamikus jelenetet rögzít.

Explicitáció

Bár a költemény önmagában egy kép, egy allegória, megjelenítése inkább a fentebb már jórészt tárgyalt hangfestő nyelvi eszközök és retorikai alakzatok, mint költői képek segítségével történik mind a magyar, mind a német szövegben. Franz Fühmann munkájában a fordítási univerzálék közül az explicitáció dominál. Ezt is, mint a többi nem nyelvspecifikus műveletet nem azért hajtja végre a fordító, hogy grammatikailag, hanem hogy pragmatikailag helyes célnyelvi mondatokat kapjon (Klaudy 2004, 73). Hiszen voltaképpen ez a cél, minthogy „a fordító soha nem nyelveket fordít, hanem mindig *konkrét szövegeket*, és az ekvivalencia, amelyet a két szöveg különböző pontjain létrehoz, több-kevesebb sikerrel mindig *a diskurzus szintjén* valósul meg” (kiemelés az eredetiben: Albert 2001, 47). Kérdés persze, hogy mit tekintünk „pragmatikailag helyes célnyelvi mondat”-nak. Annak a követelménynek a proble-

matikus voltát, hogy a dinamikusan ekvivalens fordítás egyenlő a forrásnyelvvel azonos hatást keltő, azonos reakciót kiváltó fordítással, maga az elmélet megfogalmazója, Nida is látta, hiszen ő maga hívja fel a figyelmet arra, hogy nem mindig tudhatjuk, hogyan reagált az eredeti közönség valamely műre (Klaudy 1989, 88). Lírai szövegek fordításában ritka szerencse a kongeniális szellemek találkozása; Ady tömörítő és szimbólumalkotó ereje pedig nyilvánvalóan a Magyarországot jól ismerő és a magyar lelkületet is ismerni vélő Franz Fühmannt is próbára teszi.

A német versszöveg nemcsak a nagyobb szótagszámú sorok miatt, tehát fizikai értelemben terjedelmesebb, hanem tartalmában is. A magyar költő szövegében az éjszaka sötéttségét, feketeségét az antonímák (*holdvilágos, fehér*) inherensen tartalmazták; a fordítás ezt explicitté teszi: *wie Schatten schwarz* (...). Egyben megelőlegezi a következő versszak *Schattenritter*-képét is, a szókezdő spiránsok alliterációja pedig belesimul a hangszimbolikai effektusba. Ez a műveleti aszimmetria (Klaudy 2004, 71) hangulati többletet eredményez és kétfelé hat egyszerre: vizuális és akusztikai irányba.

A *felénk* fenyegető megismétlésének hiányát a fordító az *auf uns zu* ismétlésre kevésbé alkalmas szókapcsolat elé tett *jäh* határozóval kompenzálja. Az explicitáció a második versszak 4. és 5. sorában a legnagyobb mértékű: mivel a költő a *fehér út* képének ismételt megjelenítéséről lemondott, a jelzőt a *Hold* kapja meg; de ezen túl a perszonalifikáció elemei is kibővülnek: az *elbuvik* (*versteckt sich*) ige egy háromtagú jelzős szintagma formájában (*vor ihren kalten Blicken*) vonzatot kap. Ezzel egyidejűleg a *fél* ige particípiummá (*schaudernd*) alakulva csatlakozik be a vonzat elé, amely grammatikai szempontból mindkettőre vonatkozhat. Bár „...a deskriptív vizsgálati módszer feltételezi a fordítások minőségi értékelésének, a fordítói tevékenység elbírálásának teljes mellőzését” (Ortutay 1995, 120), itt talán megkockáztathatjuk a kijelentést: annak a tartalomnak, amelyet *A Hold is fél és elbuvik* sor két koppanó üteme és dermesztő szűkszavúsága közvetít, szemantikailag bár tökéletesen megfelel, hangulatilag azonban „nem tesz jót” a német fordítás nehézkes, terjedelmes kifejtettsége. Az eredetivel való egybevetésben tartalmilag túlterheli a képet az árnyolagok „hideg pillantása”; a hangképző szerveket bonyolult módon igénybe vevő szókapcsolat, a *versteckt sich schaudernd* pedig hangszimbolikai szempontból értékelhető, esztétikailag azonban kevésbé.

Szintaktika, szemantika

A német fordítás harmadik versszaka a szemantika és a szintaktika felől tekintve is hoz érdekes megoldásokat. Az előző két strófa zajos vágója itt kezd csillapodni: a forrásnyelvi szöveg egy lélegzetvételtre kimondható sóhajtásszerű kérdését a fordító két mondatba töri, majd amivel eddig a hangzás szintjén adós volt: a csendet most szemantikai síkon hozza vissza, ill. explicálja az eredeti szöveghez képest: *Ohn*

Hufschlag (traben sie einher). A harmadik sort ismét két rövid, önálló mondat alkotja. Míg Adynál a *Kengyelt oldnak, megállanak* mondat alanya értelemszerűen az öt sorral fentebbi árnyék-lovagok; a német szövegben a közbeékelődött *Die Welt schläft tief* után a mondat alanya is megváltozik: akik megállanak, azok a lovak: *Die Pferde halten*. A költő ebben a négy sorban (a második versszak ötödik és a harmadik versszak első három sorában) feloldja az eddig hűen követett mondathatárokat, puzzle-ként tologatja a sorokat és a képeket. Ennek a műveletnek a befejező lépése a két rövid mondat egymás mellett. A tartalmuk változatlan marad, csak a pozíciójuk módosul, és ennek a változásnak a feszültségteremtő ereje nem elhanyagolható. Figyelemre méltó itt még a szendereg ige *schläft tief* fordítói megoldása: a két ige egy szinonim jelentésmező két ellentétes pólusán helyezkedik el. A *szendergés* a Magyar Értelmező Kéziszótár szerint² ’könnyű alvás, félálom’; hangulatában és lehetséges szemantikai vonzataiban azonban ott van a gyermeki, az ártatlan, a gyánútlan, a kiszolgáltatott állapot. Ugyanaz, mint amit a mély alvás eredményez. Itt is arról van szó tehát, hogy a választott megoldás nem az eredeti szöveg, a szöveget alkotó lexikai és grammatikai (itt: lexikai) egység közvetlen tartalmát adja vissza, hanem a belőle generálható tartalmat közvetíti, azt a tartalmat, amely csak implicit módon van jelen, és csak a közlés egészéből vonható le mint értelmi egész (Ortutay 1995, 121).

Ady Endre költeménye egy látomás *leírása* trópusokban és alakzatokban, valamint a nyelv hangzó eszközeivel; ugyanakkor ennek a látomásnak az *elbeszélése* is: ilyen értelemben pedig a tetőpont a negyedik versszak. A magyar versszövegben a morfológiai egységek hosszúságát tekintve ez a szakasz a legrövidebb, a fordításban pedig a leghosszabb. A vers szemantikai egységét adó kulcsszavak (éjszaka – Hold – lovak – lovasok – halál) izotópia-síkján mindegyiknek fellelhető itt a megfelelője, az új elem pedig, amelyre az előző versszakban a *szabad paripa* és a *gazdátlan nyereg* már implicit módon utalt, az *új utasok*. Mellette az inverzióval kíséltetett alany, a *Halál* zárja le a sort, a mondatot, egyben az egész költeményt. Mindezt pedig a kísértetiesen dobbanó kétütemű nyolcasok hordozzák. Fühmann fordítása tartalmában itt is híven követi az eredetit, a lexikai többlet (*stumm, weiter, der Tross des Tods, hinunter, späht*) a jelentésben alig tűnik fel. Ami feltűnik, az a mondat struktúrájának megváltoztatása, ami nemcsak a forrásnyelvi szöveghez, hanem a német fordítás előző három versszakához képest is ritmusváltást eredményez. A *schwingt sich* ige esetében a *sich* hátradobása három szóval távolabbra az őt megillető helyről a *Pferd* mögé, az egymásba indázó áthajlások, amelyek közül a legerőteljesebb, a *der Tross/ des Tods* mint alany két helyhatározó közé szorult: mind-

² Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980

ez a narrátor el-elfulladás hangját, a látvány izgatott közvetítésének staccatóját teszi hallhatóvá a nyelv szupraszegmentális elemeinek a szintjén is tehát. Nemcsak a másféle hangzás, a másféle ritmus és tagolás is az áthangszerelés része.

Ady Endrének *A halál lovai* c. verse mint lefordított szöveg megfelel a referenciális, a kontextuális és a funkcionális ekvivalencia követelményeinek (Klaudy 1989, 91), mint egy lírai mű fordítása pedig a tartalom és a forma egységére halmozottan vonatkozó elvárásoknak, hogy ti. a költői üzenet tolmácsolása akkor hiteles, ha összhangban marad az eredeti (nyelvileg kódolt) képi és hangzás-élménnyel, s ugyanakkor természetesen rásimul a másik nyelvben megvalósítható képi és zenei rétegre (Szűcs 2006, 166). Az a kifogás természetesen felhozható el-ene, hogy „a fordítás *nem* az eredeti” (Georges Mounint idézi Albert 2001, 51). „*Die Toten reiten schnell*” – a holtak lóháton száguldanak Bürger balladájában, ahol a halott vőlegény ragadja magával az ő Lenoréját; ez a galopp dübörög át távolról – mint hangvilla rezdülésére – Fühmann fordításán is. Nem az eredeti, persze. De az eredetit csak az anyanyelvűek és a fordítás művészei ismerik; a más nyelven értőknek az ekvivalens élményt kell közvetíteni s kedvet ébreszteni bennük az eredeti kultúra további, mélyebb megismerésére.

IRODALOM

- ALBERT Sándor 2001. A fordítás paradoxonjai. In: Andor József – Szűcs Tibor – Terts István (szerk.): *Szűcs eszmék nem alszanak...* Lingua Franca Csoport, Pécs. I. 44-53.
- ALBERT Sándor 2004. „Mindig el tudja dönteni...”. Szubjektív megjegyzések nyelvvél kapcsolatos döntéseink objektivitásáról. In: Navracsics Judit – Tóth Szergej (szerk.): *Nyelvészet és interdiszciplinaritás. Köszöntőkönyv Lengyel Zsolt 60. születésnapjára I.* 187.) Szeged: Generalia / Veszprém
- FÓNAGY Iván 1995. Hangszimbolika In: Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (szerk.): „*Jelbeszéd az életünk*”. A szimbolizáció története és kutatásának módszerei. Budapest, Osiris-Századvég
- FÓNAGY Iván 1999. *A költői nyelvről*. Budapest, Corvina
- KIRÁLY István 1972. *Ady Endre*. Budapest, Magvető Könyvkiadó
- KLAUDY Kinga 1989. Az ekvivalencia fogalma a fordításelméletben. *Nyr.* 113/1: 84-93.
- KLAUDY Kinga 2004. Az implicitációról. In: Navracsics Judit – Tóth Szergej (szerk.): *Nyelvészet és interdiszciplinaritás. Köszöntőkönyv Lengyel Zsolt 60. születésnapjára I.* 70.) Szeged, Generalia / Veszprém
- LANSTYÁK István 2004. Utazás a fordítás körül. In: Navracsics Judit – Tóth Szergej (szerk.): *Nyelvészet és interdiszciplinaritás. Köszöntőkönyv Lengyel Zsolt 60. születésnapjára II.* 537.) Szeged: Generalia / Veszprém
- ORTUTAY Péter 1995. Az „ekvivalens” megfeleltetés problémái a műfordításban. *Nyr.* 119/2: 118-122.
- SZATHMÁRI István 1970. A hangszimbolikáról. *Néprajz és Nyelvtudomány* 14: 67-83.
- SZŰCS Tibor 2002a. Egy magyar vers – kettős (német és olasz) tükörben. *Hungarológiai Évkönyv* 3: 137-148.
- SZŰCS Tibor 2002b. Fordított szöveg az egész versvilág. In: Andor József – Benkes Zsuzsa – Bókay Antal (szerk.): *Szöveg az egész világ (Petőfi S. János 70. születésnapjára)*. Budapest, Tinta K. 490-502.
- SZŰCS Tibor 2006. A magyar vers fordítása. *Hungarológiai Évkönyv* 7: 159-170.

*Ady Endre***A halál lovai**

Holdvilágos fehér uton,
Mikor az égi pásztorok
Kergetik felhő-nyájokat,
Patkótlanul felénk, felénk
Ügetnek a halál-lovak.

Nesztelen, gyilkos paripák
S árnyék-lovagok hátukon,
Bús, néma árnyék-lovagok.
A Hold is fél és elbuvik,
Ha jönnek a fehér uton.

Honnan jönnek, ki tudja azt?
Az egész világ szendereg:
Kengyelt oldnak, megállanak.
Mindig van szabad paripa
S mindig van gazdátlan nyereg.

S aki előtt megállanak,
Elsáppad és nyeregbe száll
S fehér uton nyargal vele
Holdvilágos éjjeleken
Új utasokért a Halál.

Forrás:

Ady Endre Összes Versei, 218.
Athenaeum (é. n.)

Die Pferde des Todes

Wenn auf der weißen Mondscheinstraße
die Himmelshirten ihre Herde,
die Wolken, vor sich treiben, traben
wie Schatten schwarz und ohne Hufschlag
jäh auf uns zu des Todes Pferde.

Sie traben lautlos, mörderisch,
und tragen Schatten auf dem Rücken,
traurige stumme Schattenritter.
Sogar der weiße Mond versteckt sich
schaudernd vor ihren kalten Blicken.

Woher sie kommen? Keiner weiß das.
Ohn Hufschlag traben sie einher.
Die Welt schläft tief. Die Pferde halten.
Immer gibts Pferde ohne Reiter,
und immer steht ein Sattel leer.

Und bleich wird der, vor dem sie halten,
schwingt auf ein Pferd sich stumm und weiter
sprengt hin zur Mondesnacht der Troß
des Tods den weißen Weg hinunter
und späht nach einem neuen Reiter.

Franz Fühmann fordítása

(Az eredeti helyesírás megtartásával)

Forrás:

Endre Ady: Gedichte, 68.
Corvina Verlag, Budapest, 1977

Szűcs Tibor

Weöres-versek német és olasz fordításban*

Ezúttal két példán – hungarológiai érdekű fordításkritikai-kontrasztív-nyelvpedagógiai jellegű keretben – vizsgáljuk azokat a nyelvi és kulturális tényezőket, amelyek meghatározzák a magyar vers mint formaközpontú művészi szöveg fordítását, költészetünk fogadtatását, illetve a versszöveg nyelvoktatásban történő hasznosításának lehetőségeit. A párhuzamos (összehasonlító) elemzés tárgya Weöres Sándor *Rongyszőnyeg* sorozatának 14. és 99. verse – a mellékletben olaszul Marta Dal Zuffo, németül Heinz Kahlau fordításában.

Megközelítésünkben különös jelentőséget tulajdoníthatunk a nyelvi jelek motiváltságából levezethető tartalom–forma megfelelések szerepének, mindenekelőtt a nyelv hangzó szintjén működő zeneiség és a jelentéses rétegben kibontakozó képi világ eszköztárának, valamint az intertextuális és interkulturális vonatkozásoknak. Minthogy a vers szoros tartalom–forma egységében – mint sajátosan szövegszinten érvényesülő összeforrott jelentett–jelentő kapcsolatban – természeténél fogva poétikai funkcióhoz jut a motiváció, illetve a remotiváció, érdemes kitérni azokra az összetevőkre is, amelyek jellemző módon alakítják ennek működését, s egyben sajátosan magyar nyelvi jelleget mutatnak.

A párhuzamos fordításkritikai elemzés kettős (német és olasz) tükörben kívánja kibontani a hangzás és a képszerűség síkján érvényesülő remotiváció (a deklamáció, a hangszimbolika, a versforma, a rím, illetve a metafora rétegében tartalmazuló) stílushatását, s figyelemmel követi, miként sikerül más nyelvi közegben visszaadni vagy legalább kompenzálni az eredeti versek erősen evokatív konnotációit, muzikális és vizuális asszociációit.

Weöres Sándor: Rongyszőnyeg – 14, 99

A címben jelzett sorozat egy-egy darabjával a továbbiakban külön-külön szemléljük az olasz és a német fordítás, ám az összehasonlító elemzés kiemelt szempontja egységes marad, s ez esetben különösen azt kutatja, miként határozza meg a zenei réteg a képi jelentéssík alakulását.

Weöres lírájának kozmikus tágassága a képalkotó fantázia végtelenségével és a magyar nyelv teremtő génuszát évszázadok költészetének szintéziseként bravúrosan megjelenítő virtuóz hangszereléssel, különleges ritmikai érzékenységgel kapcsolódik össze. A *Bóbita* és a *Magyar etűdök* kis darabjaihoz hasonlóan a gyermek-

költészet megújítását felfokozott zeneiséggel képviselő – „A medúza” című kötet záróciklusát alkotó – *Rongyszőnyeg I.* versikéi is (*Dalok, epigrammák, ütempróbák, vázlatok, töredékek* alcímmel) hangnemi, ritmikai és képi váltásokban igen gazdag, kísérletező kedvű rím- és ritmusjátékos etűdök, melyeket egyébként maga a költő is inkább játékverseknek nevezett, változatosan magyaros ritmusú (egyben szimultán jellegű, vagyis a hangsúlyos-ütemtagolású és az időmértékes verselést ötvöző) költemények.

A zeneiség és a képiség e sajátos egységét megvalósító játékvers „olyan kompozíció, ahol a vers ritmusa játékosan szembeveszül a képekkel, előtérbe verekszi magát, felbontja a jelentésrétegeket, nem engedi, hogy érvényesüljenek. Nem a képi egység, hanem mindenekelőtt a ritmusegység határozza meg ezeket a verseket. A vers ritmusának azonban nincsen önálló jelentése, az erősen kihallható, ellenállhatatlan ritmus mindig a játékoság képzetét kelti, meghatározatlan tartalom nélkül. A tartalom a szavakból és a képekből jön, de az erős, felfokozott ritmus úgy működik, hogy a játékoság mindig megőrzi uralmát a tárgyon, bármiről is szólnak ezek a versek” (Kenyeres 1986, 343).

Mindkét – egyaránt a népdalok, illetve a népi mondókák hangulatát idéző – vers jellegzetesen Weöres akusztikus (prozodikus-metrikai-ritmikai) ihletésű költészetét képviseli a hangzó szó mágikus hatalmával, a kimondás ősi varázslatával, a gyermeki természetesség látásmódjával, amelytől nem idegen a **szürrealista, groteszk**, illetve **abszurd** vonások jelenléte sem. Ennek megfelelően tehát ez esetben is a zeneiség, a ritmusélmény, a hangzás „rendkívüli metrikai-ritmikai verstechnikája” (Nagy 2003a, 7) határozza meg a vers kompozíciójának kibontakozását, miként a szerző 1939-es doktori értekezése, „A vers születése” (Weöres 2003, 245-254) is ezt tanúsítja, amely voltaképpen „átmenet a személyes költői vallomás és az alkotás-lélektani tanulmány között” (Pomogáts 1982, 285), s éppen „a ritmikai alapon megszülető textusokra utal” (Nagy 2004, 31). A felfokozott ritmus kreatív sodrában lenyűgöző zeneiség – s ezzel együtt a szerkezetben rendszerint gondolatritmus – hullámszik az önfeledt játékoság, a gyermeki báj, a fölfedezés derűs humora, a rácsodálkozás élményének őszintesége, az azonosulás közvetlensége, a teremtés őseréjét sugalló természetes könnyedség, a nyelvteremtő erő, a nyelv és a versforma határait kutató – a teljes világirodalom és a magyar népköltészet kimeríthetetlen metrikai készletárának mesterségbeli fogásaiból, illetve különféle variációiból intertextuális (külső és belső) ismétléskapcsolatokkal építkező – kísérletező kedv jegyében (vö. Kenyeres 1986, 343; Nagy 2003a).

Weöres szövegeinek szerkezete „gyakran retorikus” (Nagy 2004, 31): kiváltképpen szembeállítások, visszatérések (ismétlések) stb. jellemzik, s variációit illetően „a költői permutációk mesteri alkalmazása eredményeképpen Weöres verstechnikai megoldásaiban rendkívül csekély lexikai anyag bravúros kompozícióit teremtette

meg, a végsőig kiaknázva a lexikai, hangzási és ritmikai lehetőségeket. Kombinációiban szerepük van a köznapi lexika, a képzelt kód és a töredékekre tagolódás, a hangzási és nyomatékolási változatosságra törekvés, a különböző metrikai rendszerek adta változatok, sőt a más-más módon való olvasás lehetőségeinek is” (Nagy 2004, 29-30).

A hangzásvilág és a szerkezet ekként szorosan összefügg a Weöres-szövegek retorikai jellegével, amelyben például a retorikai-stilisztikai-szemiotikai működésű chiazmus – mint a kereszteződés szimmetriája az alakzatban (*a-b-b-a*) – rendszert szintaktikai-szemantikai dimenzióban egyaránt, a ritmus, a hangrend és a képiség szintjén is érvényesül (Nagy 2003b, 81-90; Nagy 2004, 13-32; vö. Hankiss 1985, 488-574). Emellett az ismétléses kompozíciók technikája (az ismétlődés, illetve a variációs ismétlés), valamint a folklór vonatkozású intertextualitás és imitáció – a feszült síkváltás-villódzások költői hatásimpulzusaiként, amelyekben „feszültség vibrál a literális és az átvitt értelem között” (Nagy 2003b, 89) – horizontális és vertikális oszcillációt eredményez a távoli pólusok ellentmondásainak feloldásával, s így a rejtett összefüggések fölfedezése felé vezet az asszociációk konnotatív gazdagodásával: „A variációs ismétlés oszcillációja és a befogadói figyelem oszcillációja alapvetően az ismétlődő és a nem ismétlődő elemek kettősségében fogható fel. Annál nagyobb hatása lehet a variációnak, minél meglepőbb eltéréseket produkál = annál nagyobb a hírértéke” (Nagy 2004, 29; vö. Hankiss 1985, 522-598).

Mindkét vers szerkezetére alapvetően jellemző a zenei fogantatású és poétikai-retorikai szinten is megnyilvánuló ismétlődés, amely a *Rózsa* esetében teljes egészében végigvonul a szövegen a szerves építkezés jegyében: egyrészt eleve a vers makrostruktúrájában a keret visszatérésével, másrészt a versszakok mikrostruktúrájában a középső sorkettőződésekkkel és a sorok hangfelépítésének váltakozásával.

Ez utóbbi a magánhangzókra és a mássalhangzókra egyaránt kiterjed: a ritmikus kiegészítő hangrendi váltások mellett alliterációkat is kiemel („*Rózsa, rózsá, rengeteg, / lányok, lepkék...*”) a testes /r/ és a légies /l/ zengőhangjainak sűrűsödő hangkörnyezetében, a hangszimbolikus tendencia szerint egymással ellentétes irányú (le-, illetve fölfelé húzó) vonzásában (*rengeteg, vér, árad, remeg, ittmarad* stb. – *fellegek, illanó, lángoló, ellebeg, libben* stb.).

Maga a versforma is folytonos ismétlődésekkel telítődik végig 7-es szótagszámából, állandósult 4+3 képletű ütemfelezéséből és ritmikus rímeléséből adódóan, amelyben egyébként változatosan asszonáncok keverednek tiszta rímekkel, mégpedig úgy, hogy maga a képlet is variációs ismétlődést teremt, hiszen az archaizáló hatású négyes rímek (*aaaa*) szakaszonként rendre váltást mutatnak az /e/ és az /a/ szótagmag hangrendje között, s ennek kiemelő összhatását csak fokozza a két-három szótagnyi rímmélység. (Az egész vers rímszerkezete tehát a következő hangrendi képletre épül: *eeee-aaaa-eeee-aaaa-eeee*.)

A vers szintaktikai szinten is csupa lendület. Mondatszerkezeteit az ismétlés, a halmazozó felsorolás nominális sodra és az egyszerű szerkesztésű – mindig csak a sorvégeig futó (azaz áthajlás nélküli) – tagmondatok sorjázó tömörsége jellemzi. Ekként röviden felvillantott, gyorsan pergő képek vetülnek a mozgalmas szemantikai síkra, amely a szabadon áradó képzettársítások folyamában igen expresszív, helyenként már-már szürrealisztikus konnotációkat kelt életre egy-egy pillanat erejéig. Az ismétlések és váltások magával ragadó sodrásában mintha a hangzás zenei alaprétégeből bukkannának felszínre a látvány képi síkjának ugyancsak lendületes elemei mint élmény- és emléktöredékek, hogy mozaikszerűen összeálljanak, és máris továbbblengjenek. A hangtani váltásokhoz hasonlóan a képi rétegben, illetve szemantikai síkon is ellentétek vilódzása gazdagítja az ismétlődés áramát: a függőlegesen és vízszintesen egyaránt cikázó mozgás kifejeződéseként főként a föld–ég, illetve ember–természet dimenzió (*rózsa, lányok, illanó könny, vér – lepkék, fellegek, permeteg, menny, Isten*) és a távol–közel szembenállás mentén (*ellebeg, messze – rádnéz, ittmarad*). A képzettársításos összefüggések ezeket a síkváltásokat hol rejtett metaforikus egymásra vonatkoztatással (*rózsa – lányok, illanó könny – permeteg, lángoló menny – vér*), hol még ennél is talányosabban kapcsolják össze: a természeti képből induló sorozatos halmazozás így vezet el az élet folyamatos változására rácsodálkozó szólamhoz („*csak az Isten érti meg*”), amelynek tematikus kulcsszavai közül kiemelkednek a kontextus dinamikus mozgást jelentő igéi (*árad, fut, remeg, ellebeg, libben*).

Az alapvető képi síkváltás maga kifejezetten népdalszerű ihletésből fakad: az indító természeti kép burkolt rózsa-hasonlatából kibontakozik a megszólított kedves alakja (*ajakad, csókollak, rádnéz, hajad, nevetésed, kendőd*).

Az olasz fordítás szemantikai síkon végig híven követi a képsort, szinte szó szerint adja vissza a lexikai egységek jelentését. Mindazonáltal stílusértékben, illetve a szavak konnotációs holdudvarában itt-ott szükségszerű eltérés is mutatkozik: a hanghatásával is kifejező „*rengeteg*” mint ’egész légió/sereg’, a dinamikus „*árad*” mint ’növekszik’ jelenik meg, a légies „*ellebeg*” helyén a halványabb ’elrepül’, a hasonló hatású „*libben*” helyett a szürkébb ’fölemelkedik’ szerepel, s a népiesen is otthonos „*kendő*” megfelelője itt a szélesebb körben használatos ’(ruha/váll/kar)szalag’.

Dal Zuffo átültetése megtartja az átfogó szerkezeti szintű ismétlődéseket (a keretalkotást és a szakaszközépi sorkettőzést), sőt nagyjából még a rímek ritmikus visszatérését is: asszonáncai nem mély rímek ugyan (s a negyedik szakaszban egy sorban kivételesen csonkulnak is), de – ha nem is következetesen – tendenciaszerűen még a képlet makrostruktúrájának szintjén is valamelyest érvényesülnek az /e/-/a/ váltakozású szakaszos bokorrímek. A metrumot illetően feltűnik, hogy az eredeti 7-es szótagszám változóan hosszabbá alakul (átlagosan 10 körül), s többnyire háttérbe szorul a magyaros sorfelező ütemezés. A szintaxis lendülete nagyjában-

egészében megőrződik a kissé hosszabbá vált sorok ellenére is, s egységeinek sorjázását itt sem fékezi áthajlás, legföljebb egy-két olaszul szükséges igei betoldás (*fanno, son'*).

A zeneiség egyéb eszközei közül kiemelkedik a zengőhangok kellemes hatású túlsúlya (az /r/ és az /l/ mellett az /m/ és az /n/ is ezt az összhatást erősíti), ezúttal – az eredeti említett szembenállásától eltérően – azonban különösebb hangszimbolikai konnotációk nélkül. Még ebből az akusztikai kontextusból is kiugrik két /r/-aliteráció (*rose – ragazze, rimane – risata*). Az pedig nem a fordító teljesítményét, illetve érdemeit csökkenti, hogy olasz hangszerelésben egészében nyilvánvalóan nem érvényesülhet a nyelvileg nem releváns hangrend váltakozása.

A *Galagonya* retorizált szövege a metrikai-ritmikai szabályszerűség megtartásával létrejött variáns, amely az *Országúton hosszú a jegenyesor...* ritmikájára született: „Sajátos variációknak tekinthetjük azokat a Weöres-textusokat, amelyek különböző közlések anyagában más-más címmel, különböző ciklusokban, önállóan vagy komplex szöveg rész-szövegeiként olvashatók. Erre példa lehet a legismertebb Weöres-szöveg: *Galagonya*, később *Őszi éjjel*, majd *Rongyszőnyeg* 99. címmel szerepel” (Nagy 2004, 28-29; vö. Nagy 1998, 181-195).

A gyermekek körében is rendkívül népszerű költemény egyébként – kínálkozó ritmikai adottságainak ismeretében nyilvánvalóan nem véletlenül – a többszörösen is megzenésített Weöres-versek közé tartozik. (A legismertebbek közül ezúttal csupán két eltérő jellegű példa: Sebő Ferenc: *Galagonya. Énekelt versek*; Kocsár Miklós: *Rongyszőnyeg – szőlőénekre zongorával*.)

Bizonyára az egybibés galagonya (*Crataegus monogyna*) cserje őszi látványa ihlette Weöres Sándort a vers megírására: a növény ágai tövisesek, levelei ősszel megpirosodnak, húsos termése vörös. A természeti kép már indításában – egyelőre burkoltan – eleven megismerést tartalmaz („*a galagonya ruhája*”), amely végül – a metamorfózis kibontakozásával – kiteljesedik a maga képi logikájában („... *sírni kezd*”). Az átvezetés szürrealisztikus elemet is tartalmaz („*lánnyá válik*”), s ezt előkészítésül homályos-talányos kép előzi meg („... *a Hold rá fátylat ereszt*”). Ez esetben tehát egészen egyéni költői megoldás képviseli a magyar népdalok első sorai-ból ismerős képi síkváltást (ti. az indító természeti képből az ember érzelmi világába történő hirtelen átfordulást).

A zenei-retorikus kompozíciót kétszeresen is az ismétléses szerkesztésmód határozza meg: egyfelől a négysoros keret visszatérése, másfelől azon belül a középső két sor ritmust lendítő ismétlődése. Az ekként előálló szimmetriát a keretszakaszok egészén átívelő enjambement mellett tovább támogatja az éppen a versszöveg két középső sorpárját érintő áthajlás, amelyet a német fordítás a – tagolás szerint egyébként jelöletlen – második szakasz első és a harmadik versszak utolsó érintett sorkapcsolatával gyarapít. Szintaktikai szempontból az eredetiben chiazmus és gon-

dolatritmus hangsúlyozza még a középpontos szerkesztésmódot (vö. Nagy 2004, 13-32): a második szakaszban felváltva a sor élére és közepére, a harmadikban egyöntetűen a sorok végére helyezett igei állítmányokkal. Ennek a dinamikának próbál másként megfelelni a német változat két középső szakaszában állandósuló tagmondatéli állítmányok sora, ami persze voltaképpen az aszindetikus mondat szerkezet szintaktikai kényszerének is eleget tesz (a föltételes mellékmondat és a főmondat szórendi jellemzőivel).

A „szél szalad ide-oda” sor kétszeres motivációt tartalmaz: a váltakozó mozgást érzékeltető hangrendi váltást az /sz/-alliteráció fölerősíti a szél hangfestésével, mégpedig olyan szélesebb akusztikai kontextusban, amelyre a szavak soronként, illetve sorpáronként megfigyelhető hangrendi kiegyenlítődése egyébként is jellemző. A „Zúg a tüske” /z/-jét pedig a keretben ismétlődő „izzik” hanghatása fokozza. Az idézett sorpár ekként tehát kiemelkedik a szél és a tűz különben is /sz/, illetve /z/ uralta hangkörnyezetében. A német fordítás e hangszimbolika konkrétsága helyett inkább az általában is zenei értékkel rendelkező /r/ és /n/ zengőhangok domináns tendenciáját mutatja.

A szimultán ritmus lüktetését – az eltérő német prozódiai-metrikai viszonyokhoz képest (különösen az időtartam és a szótagzárttság, illetve a hangsúlymegoszlások összefüggéseinek eltérését tekintve) – mesterien ülteti át Kahlau: talán éppen az első hangzó egység (*ősz* – *in der*) kivételével rendszerint szerencsés metrikai megfeleléseket mutat, még a többé-kevésbé ütemfelező jellegű sorszerkezet is érvényesül, sőt a versszakok szótagszámszerkezete is viszonylag következetes: az első két (és ezzel együtt természetesen a visszatérő utolsó) szakasz képletéhez teljes mértékben igazodik (4–7–7–3), s a harmadikban is csak jelentéktelen mértékben tér el (5–4–4–3 helyett 4–3–4–3).

Weöres látens rímei (*galagonya – ruhája – ide-oda – galagonya – magába*) helyett a német szövegváltozatban egyértelműen testesebbek állnak (*Hagedornes – Stroh des Kornes – Hagedornes; Purpurkleid – Einsamkeit; ein – ein – Mägdelein*). Ezáltal ezeken a pontokon külön támaszt, nyomatókat kap a magyarénál különben visszafogottabb kettős metrum, s az így fokozottabb hanghatásnak köszönhetően némiképpen kompenzálódik a szél és a tűz itt hiányzó hangszimbolikája is. Kahlau egyéb többletei között figyelmet érdemel még lexikai-szemantikai síkon a ’bíbor-színű ruha’ specifikáció és a ’leányka’ kicsinyítés, szintaktikai szinten pedig eltérésnek számít az ’egy leányka sír belőle (ti. a galagonyából)’ mint a „lánnyá válik, / sírni kezd” összevonása. Ez utóbbi szerkezeti változással németül egyébként ugyanúgy áthajlásos megoldás jön létre, mint a másik hasonló – szintén kevésbé dinamikus – megoldással: ’Ha szelek száguldanak a mag/szem szalmáján át...’

A két Weöres-fordítás tehát kissé eltérő megoldásokkal szolgál az alapjában hasonló jellegű (játékvers műfajú és zenei ihletésű) eredeti szövegek kezelésében.

Az olasz fordító szorosan ragaszkodott a jelentéses képi sík egyes mozzanatainak lineáris menetéhez, s így csak másodlagos törekvése lehetett mindehhez a sokrétű hangzó világ megteremtése – ezáltal szükségyszerű alkalmazkodások árán. A német fordító viszont valóban a zenei hangzás, illetve a vele összefüggő versforma felől közelítette meg a verset, s még így is meg tudta őrizni annak képi világát. A fokozott formai kihíváshoz mérten azonban mindkét – ha színvonalában nem is, de a megoldás sikerében némiképpen különböző – fordítói teljesítmény föltétlenül elismerést érdemel, különösen ilyen szinte lehetetlennek tűnő kísérlet esetében, hiszen köztudottan például-jelesül éppen Weöres Sándort szokás a magyar költészet eleve fordíthatatlannak tekintett szerzői közé sorolni.

Egyébként – általánosságban – szükségesnek tartom ezúton is megjegyezni, hogy a kíváncsnál még mindig jóval kisebb mértékben jelennek meg például kétnyelvű kiadások, pedig éppen a lírában (nyelvünk sajátos adottságai miatt különösen is) erre nagy szükség lenne. A műhelyfordítói válogatások közlésének megoldásában különösen vonzó, hogy nemcsak a kíváncs kétnyelvű kiadványok körét gazdagítják, hanem tanulságos keretet kínálnak különféle igényes fordítási verziók párhuzamos bemutatására is. Ez önmagában is kitűnően szolgálja az irodalom szervezettebb hungarológiai közvetítésének ügyét, ahol a nyelvtanulás és az esztétikum kiválóan összekapcsolható egy megbízható folyamat medrében: az irodalmi művek élvezetére fogékony nyelvtanuló ekként fokozatosan eljuthat az először fordításban megismert szövegtől – a párhuzamos (kétnyelvű) közvetítés kivételes lehetőségeket magában rejtő állomásán keresztül – az eredeti szöveg befogadásáig. Irodalmunk gazdag értékei – s velük nyelvünk művészi hajlékonysága – ugyanis mindaddig rejtve maradnak a más nyelvben és kultúrában felnőtt érdeklődő előtt, míg valóban hiteles és érzékletes módon nem találkozik legalább néhány kiemelkedő műalkotással: nyelvtudás nélkül először még adekvát művészi fordításban, illetve kellő nyelvi otthonosság híján párhuzamosan erre támaszkodva, majd pedig ideális esetben eredetiben olvasva.

A magyar irodalom rendkívül gazdag és igényes műfordítás-irodalmának és a különféle fordításokban tükröződő magyar irodalomnak a szembesítése éppen a líra területén szolgál a legszembetűnőbb minőségi és mennyiségi aránytalanságokkal: abban a műnemben tehát, amelyben irodalmunk a legkimagaslóbb művészi teljesítményeket érte el, s amely a lehető legszorosabban kapcsolódik a nyelv közegéhez. Ugyanakkor tudomásul kell vennünk, hogy a magyar költészet erőteljes nyelvi telítettsége sajátosan magyar jelenség, s a külföldről mutatókozó szélesebb olvasói érdeklődés nyitottsága manapság különben is a prózának, illetve az epikának kedvez.

Éppen ezért (is) célszerű a fordításban tükröződő **nyelv-kultúra egységgel** kapcsolatos elvárásainkat még inkább átértelmezni: a tárgyalt német, illetve olasz viszonylatban teljesen eltérő nyelvi adottságok és a különösen ma alapvetően külön-

bőző verselési hagyomány elismerésével ekként tehát a fordítói megfeleltetés sikerének elsődleges kritériumrendszerét nem csupán az eredetiben kódolt poétikai értékek megőrződésének, átmentésének számonkérésében kell keresnünk, hanem sokkal inkább a célnyelvi kontextushoz igazodva abban, hogy az adott áttünetes esztétikai értelemben az eredetihez költői színvonalában méltó tükörkép-e a maga német, illetve olasz változatában. Vagyis egészen egyszerűen fogalmazva: az adott tartalomforma egység legelemibb újraalkotásaként szép vers született-e a német, illetve az olasz költészet hagyományának értelmében? A tartalmi vagy formai hűség egyoldalú (ti. esetünkben szokványosan magyar kiindulású) pólust rögzítő aprólékos minősítési szempontjai helyett tehát voltaképpen a maga interlingvális és interkulturális mozgásterében, vagyis dinamikusabban kellene megragadnunk a versfordítást: tudván, hogy nyelvek és kultúrák művészi szintű párbeszédében szükségszerűen a pólusok között folyó kiegyenlítő közvetítésről van szó. E pólusok szembenállását a kontrasztív nyelvészet, illetve a komparatív kultúrakutatás persze mindenkor tanulságosan feltárhatja, s ha szükséges, kiélezheti, ám a fordító közvetítői tevékenységének éppen ezeket a korlátokat kell leküzdenie, ezeket a szembenállásokat kell elsimítania annak érdekében, hogy az áthidalást, az átjárhatóságot művészi szinten, alkotó módon – egy másik nyelv és kultúra közegében – megteremthesse.

Mindezt azért érdemes külön is hangsúlyozni, mert a magyarról történő irodalmi fordítással kapcsolatban korábban is – szinte mindig is – élt és újabban is igencsak tartja magát a nagy előszeretettel fenntartás nélkül hirdetett „fordíthatatlanság” mítosza. Noha számos gyakorló költő és fordító egybehangzó vélekedése szerint nincs tökéletes formaközpontú fordítás, az ideális – ám a maga teljességében elérhetetlen – célkitűzést mégis újra és újra megkísérlik megközelíteni mindazok, akik erre a lehetetlenséggel határos kihívásra válaszolva a vers áttünetésére vállalkoznak. Mindenesetre a magyar költészet mai fordítói a vers formai kötöttségei közül többnyire éppen a zenei réteg jelentősebb redukciójával (különösen a ritmus és a rím szabaddal kezelésével) vélik átmenthetőnek a gondolati-érzelmi világ és a képi sík viszonylagos megtartását.

Az „áthangszerelés” hiányosságai nyilvánvalóan annál föltűnőbbek, minél inkább az eredeti nyelv sajátos zeneiségére épül, illetve valóban előtérbe kerül a vers hangzásvilága, ha például az adott költeményt vagy kifejezetten ritmusélmény ihlette, vagy meghatározó módon szerephez jut benne a magyar verselés páratlanul hajlékony formai eszköztára, illetve nyelvünk zenei rétegének egy-egy sajátos hangszimbolikai tendenciája, hangkészletünk bizonyos kiegyensúlyozott arányainak érvényesülése (akár az időtartam, akár a hangrend stb. tekintetében).

Ugyanakkor mind a műélvező befogadónak, mind az elemző fordításkritikusnak számolnia kell a művészi fordítás szükségszerű ellentmondásával, hogy ti. az eredeti szöveghez viszonyítva a kívánatos hasonlóság és a kényszerű eltérés egyaránt

jellemzi. Az áthangszerelés zenei hasonlatához visszatérve: a szerencsés fordítói megoldások esetében az átkódolt műalkotás valamiképpen fölismerhető marad, sőt veszteségei mellett még akár nyereségei is lehetnek, de szükségszerűen más hangzást kelt. A fordítások kritikai elemzéséből utólag remélhetőleg kitűnik, hogy még halványabb, homályosabb, opálosan tompább, esetleg torzultabb tükörképeiken is itt-ott átsüt az eredeti ihlet művészi zsenialitásának egyedisége. Ennek meggyőző élménye és vonzereje pedig arra is készítheti a befogadót, hogy igyekezzék megismerni az eredeti művek varázsát, a magyar nyelvben testet öltött szépségét.

IRODALOM

- HANKISS Elemér 1985. *Az irodalmi mű mint komplex modell*. Budapest, Magvető
- KENYERES Zoltán 1986. A Nyugat harmadik nemzedéke: Weöres Sándor. In: *A magyar irodalom története (1945–1975) II/1. A költészet*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- NAGY L. János 1998. Poésie musicale ou musique poétique? Sur les compositions S. Weöres – F. Sebő. In: *Revue d'Études Françaises*, 3. Actes des Rencontres en l'honneur d'Iván Fónagy (Budapest), 3: 181-195.
- NAGY L. János 2003a. *A retorikus nyelvhasználat Weöres Sándor költészetében*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- NAGY L. János 2003b. A chiazmus: szemiotikai vázlat. In: Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan 15.* (Szeged, JGYF Kiadó) 81-90.
- NAGY L. János 2004. *A retorikus nyelvhasználat Weöres Sándor költészetében*. Akadémiai doktori értekezés tézisei. Szeged
- POMOGÁTS Béla 1982. *Az újabb magyar irodalom (1945–1981)*. Budapest, Gondolat
- WEÖRES Sándor 1970/2003. A vers születése. Meditáció és vallomás (1939). In: *Egybegyűjtött írások*. Budapest, Magvető/Argumentum. I. 219-261.

*Melléklet**Weöres Sándor: Rongyszőnyeg – 14, 99¹***(14. Rózsa)**

Rózsa, rózsza, rengeteg,
 lányok, lepkék, fellegek,
 lányok, lepkék, fellegek,
 illanó könny, permeteg.

Lángoló menny, alkonyat,
 csupa vér az ajakad,
 csupa vér az ajakad,
 ha csókollak, védj magad.

Minden árad, fut, remeg,
 rád néz, aztán ellebeg,
 rád néz, aztán ellebeg,
 csak az Isten érti meg.

Messze libben a hajad,
 nevetésed ittmarad,
 nevetésed ittmarad,
 mint kendőd a szék alatt.

Rózsa, rózsza, rengeteg,
 lányok, lepkék, fellegek,
 lányok, lepkék, fellegek,
 illanó könny, permeteg.

(Rose)

Rose, rose, fanno una legione,
 ragazze, farfalle, nuvole,
 ragazze, farfalle, nuvole,
 lacrime volatili spruzzate.

Cielo in fiamma, tramonta,
 son piene di sangue le tue labbra,
 son piene di sangue le tue labbra,
 Quando ti bacio, difendi te stessa.

Tutto cresce, corre, trepida,
 ti guarda, e poi vola via,
 ti guarda, poi vola via,
 Solo Dio ne capisce qualcosa.

Lontani, i capelli si sollevano.
 qui, rimane la risata tua,
 qui, rimane la risata tua,
 Come la tua sciarpa sotto la sedia.

Rose, rose, fanno una legione,
 ragazze, farfalle, nuvole,
 ragazze, farfalle, nuvole,
 Lacrime volatili spruzzate.

(Marta Dal Zuffo)

¹ Weöres Sándor (1935): *Rongyszőnyeg*, 14, 99. (In: Weöres Sándor: *Egybegyűjtött írások* 1. Argumentum Kiadó, Budapest, 2003). Olaszul: Marta Dal Zuffo (In: *Amore e libertà*. Lithos editrice, Roma, 1997); Németül: Heinz Kahlau (In: *Ungarische Lyrik des zwanzigsten Jahrhunderts*. Hrsg. vom Verband der ungarischen Schriftsteller, Berlin, Aufbau, 1987).

(99. Galagonya)

Őszi éjjel
izzik a galagonya
izzik a galagonya
ruhája.
Zúg a túske,
szél szalad ide-oda,
reszket a galagonya
magába.
Hogyha a Hold rá
fátylat ereszt:
lánnyá válik,
sírni kezd.
Őszi éjjel
izzik a galagonya
izzik a galagonya
ruhája.

(Hagedorn)

In der Herbstnacht
glühet des Hagedornes
glühet des Hagedornes
Purpurkleid.
Jagen Winde
über das Stroh des Kornes,
zittert des Hagedornes
Einsamkeit.
Hüllt ihn Mondscheins
Schleier ein,
weint aus ihm ein
Mägdelein.
In der Herbstnacht
glühet des Hagedornes
glühet des Hagedornes
Purpurkleid.

(Heinz Kahlau)

VI. KRÓNKA

Cz. Farkas Mária

Egy franciáknak írt magyar nyelvkönyv:
Aurélien Sauvageot: *Premier livre de hongrois*

(Imprimerie Nationale, Paris, 1965)

I. A szerző

Az 1920-as évek végén a párizsi *École Normale Supérieure* végzős diákja, **Aurélien Sauvageot** nyelvésznek készül, szakterületének a germán nyelvek tanulmányozását választja. Tervét azonban mestere, Antoine Meillet, a nagy francia nyelvész módosítja: „Nekünk most finnugristára van szükségünk” – mondja tanítványának, és azt a feladatot jelöli ki számára, hogy menjen Finnországba, majd Magyarországra, tanulja meg a finn és magyar nyelvet, írja meg doktori értekezését Gombocz Zoltán irányítása alatt. Mire visszatér Párizsba, egy finnugor tanszék fogja várni.

A Meillet által kijelölt program valóra vált. Aurélien Sauvageot 1923-tól 1931-ig Budapesten az Eötvös Kollégium francia tanára, miközben tökéletesen elsajátítja a magyar nyelvet, megismeri a magyar kultúrát, 1931-ben pedig megkezdí munkáját az Élő Keleti Nyelvek Főiskoláján létrejött Finnugor Tanszéken. 1931. november 9-e fontos dátum a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetében: Aurélien Sauvageot megtartja első magyaróráját, és ezzel kezdetét veszi a magyar nyelv intézményes oktatása Franciaországban.

Arról, hogy Sauvageot-t milyen erős szálak fűzték a magyar nyelvhez, a magyar nyelvtudományhoz, mindennél beszédesebben tanúskodik munkássága. Egyik legfőbb műve a *Magyar–francia* és a *Francia–magyar nagyszótár* (1932), amely Benedek Marcell és Balassa József közreműködésével készült. (Ez a szótár a leggazdagabb szójegyzékkel rendelkezett annak idején.) A nyelvész továbbá három önálló könyvet szentelt a magyar nyelv bemutatásának: *Esquisse de la langue hongroise* (Paris, 1951), *Premier livre de hongrois* (Paris, 1965), *L'Édification de la langue hongroise* (Paris, 1971). Említést érdemel műfordítói tevékenysége is, amelyből kiemelkedik Babits Mihály *Timár Virgil fia* című művének fordítása, de számos egyéb szépirodalmi munkát ültetett át francia nyelvre. Rendszeresen jelentek meg a magyar nyelvvel foglalkozó tanulmányai, recenziói szakmai folyóiratokban Magyarországon és külföldön egyaránt. 1988-ban bekövetkezett haláláig nyomon követte, hogy mi történik Magyarországon és a magyar nyelv életében.

2. Az előzmények

Az 1900-as évek elején, amikor Aurélien Sauvageot a magyar nyelv tanulásához látott, még nem volt egyszerű feladat megfelelő nyelvkönyvet találni különösen annak a franciának, aki nyelvészeti igennyel szándékozott a magyar nyelv rejtelmeibe behatolni. Ekkor még a franciák nagyon kevés ismeretekkel rendelkeztek Magyarországról és a magyar nyelvről. Bírálták ugyan az angol *splendid isolation*-t, de ők maguk is bezárkóztak saját kultúrájukba, és keveset tudtak a világról.

A XIX. században indulnak azok a kezdeményezések, amelyek nyelvünk és kultúránk megismertetésére tesznek kísérletet. 1813-ban Batsányi János Párizsba emigrál, és ott a *Mercure étranger* újság munkatársaként kezdi Magyarországot bemutatni. Hamarosan az első franciának írt nyelvkönyv is megjelenik 1843-ban Eiben János lelkész tollából,¹ majd néhány évtizeddel később egy francia katolikus pap, Edme-Léon Fauvin abbé Magyarországon telepszik le, és 1870-ben kiadja az *Études sur la langue magyar*² című könyvét. Az olvasóhoz írt előszavában arról beszél, hogy a politikai események közelebb hozták Pestet és Párizst, a magyarok hazafias magatartása kiváltotta a francia nép szimpátiáját, így szeretnének többet tudni erről az országról. Egy nép azonban a nyelven keresztül ismerhető meg, ezért munkáját azoknak ajánlja, akik a francia nyelv segítségével szeretnének megismerni egy népet, annak nyelvét és irodalmát.

A franciának írt nyelvkönyv-kínálatunkban a következő lépést Újfalvy Károly³ munkássága jelenti, aki 1872-ben kiadja a *La Hongrie, son histoire, sa langue et sa littérature*⁴ című könyvét, majd 1876-ban megjelenik az *Élément de grammaire magyare* címet viselő munkája, amit Hunfalvy Pálnak ajánl. Mint azt a bevezetőben írja, könyvében a szép magyar nyelv általános bemutatását tervezi irodalmi példákkal illusztrálva.

¹ Vö. Toulouze, H. 1996. Le hongrois et les langues finno-ougriennes en France. *Études finno-ougriennes* XXVII. Paris–Budapest

² Abbé Edme-Léon Fauvin 1870. *Études sur la langue magyare*. Édition Rosenberg frères, Pesth

³ Újfalvy Károly (1842–1904) nyelvész és néprajzkutató. Katonai pályáját félbehagyva 1867-ben Párizsba megy, azzal a szándékkal, hogy ott a német nyelvet tanítsa. Megérkezésekor Újfalvy sajnálattal veszi tudomásul, hogy Magyarország teljesen ismeretlen a franciák számára, ezért hozzáát, hogy megismertesse nyelvünket és kultúránkat. Kezdetben a magyarok eredete foglalkoztatja. Az őshazát kutatva érdeklődése egyre inkább kelet felé irányul. Franciaország egyik legismertebb orientalistája lesz. Számos tudományos társaság tagja, így lehetősége van arra, hogy Magyarországot és a magyar nyelvet különböző fórumokon bemutassa. Mindezek mellett egymás után jelennek meg a magyar nyelvet és irodalmat ismertető művei. Korai halála azonban megakadályozta kibontakozását. A feledés homályában hal meg 42 évesen.

⁴ Újfalvy Károly (1872): *La Hongrie, son histoire, sa langue et sa littérature*. Librairie Pagnerre, Paris

A századfordulón ismét gazdagodott a franciáknak írt nyelvkönyvek sora Kont Ignác⁵ *Petite Grammaire hongroise* című 1908-ban megjelent munkájával. 1928-ban egy javított változatot ad ki a szerző, mivel használat közben sok hibát fedeznek fel a könyvben. Kont Ignác érdeklődése elsősorban szépirodalmi volt, ezért érthető, hogy ilyen jellegű tevékenysége nem tükrözte a nyelvész szakértelmét. Méltánytalanság lenne azonban megfedkedezni a könyv érdeméről, arról ugyanis, hogy Kont Ignác francia nyelvű magyar nyelvkönyvet adott a Sorbonne Egyetem diákjai kezébe.

Annak ellenére, hogy a 20. század elején léteztek már francia nyelven íródott magyar nyelvkönyvek, a fiatal francia nyelvész, Aurélien Sauvageot-t mégis Szinnyi József német nyelvű grammatikája vezette be nyelvünk ismeretébe. A magyar nyelv iránt érdeklődőknek sokáig német nyelvű segédkönyvekáltak elsősorban rendelkezésre, valamint német volt a szavak kulcsa is, a szótár. Mivel Sauvageot eredetileg germanistának készült, így szívesebben használta a német közvetítő nyelvet, annál is inkább, mivel a magyar nyelv tanulása során úgy találta, hogy a német nyelv a századok folyamán erős hatást gyakorolt a magyar nyelvre, így ez a tény még inkább segítette munkáját.

3. A könyv

1965-ben Sauvageot professzor 34 év tapasztalatát összegezve megjelenteti a *Premier livre de hongrois* című könyvét. Mint ahogy a cím is utal rá, valóban első olyan magyar nyelvkönyv, amely a nyelvész alaposságával mutatja be a magyar nyelvet francia közvetítő nyelven.

A szerző könyvét az *AVERTISSEMENT* ('Figyelmeztetés') címet viselő rövid fejezettel kezdi, amelyben leírja, hogy kiknek is szánja ezt a művet. Jelen munkája egyfajta bevezetés a magyar nyelvbe és ezen keresztül a szövegolvasásba. Nem szánja könyvét társalgási ismeretek elsajátítására. Megállapítja, hogy a magyar nyelv jelentősen különbözik az indoeurópai nyelvektől, és nem lehet a nyelvtanulót egyhamar a társalgás szintjére hozni. Minden ilyen kísérlet kudarcra van ítélve. Másként kell a magyar nyelvet megközelíteni. Megtudjuk, hogy könyvével a legszüksé-

⁵ Kont Ignác (1856–1912) Újfalvy Károlyhoz hasonlóan azzal a szándékkal megy Franciaországba, hogy ott katedrához jusson. A milleneum közeledtével határozza el, hogy a magyar nyelvet és kultúrát megismerteti a francia közönséggel. A francia és magyar irodalmi kapcsolatokat kezdi kutatni, és doktori értekezését a Sorbonne-on is erről írja. Sikerül elérnie, hogy mint magántanár 1902-től előadásokat tartson a Sorbonne-on. 1906-ban pénzbeli támogatást kap a magyar államtól, így tanítása hivatalossá válik. Kezdetben csak magyar irodalommal foglalkozik, majd nyelvészettel is, és számos könyve jelenik meg ebben a témában.

gesebb nyelvi sajátosságokba kívánja bevezetni a nyelvtanulót. A fokozatosság elvét szándékozik használni, a szókincset a minimumra csökkenti, hogy a tanuló elbírhja majd a nyelvtan súlyát. A nyelvtani magyarázatokat példamondatokkal szemlélteti. Kijelenti, hogy a könyvben szereplő mondatokat hallotta vagy olvasta, egyik sem a nyelvtan kedvéért mesterségesen alkotott mondat, mint azt sok nyelvkönyvben láthatjuk. Hogy mennyire így van, bizonyítsa az alábbi néhány mondat, amely a birtokos személyragozásra hoz néhány példát:

„Jól pörög a vén asszony nyelve. Káprázik a gyermek szeme. Hull a tanár haja. Zúgnak a gyárak gépei. A tanár felírja a tanulók neveit. Fáj a fogam. Villog a fiatal lány szeme, piros a szája.”

Kijelenti továbbá, hogy egyetlen nyelvi nehézséget sem szándékozik kikerülni. Véleménye szerint a nyelvtanulót azonnal szembe kell állítani a problémával. Jelen munkája a magyar nyelv tudományos vizsgálata, nem pedig valamilyen hamis pedagógiai elv érvényesítése.

Az idegen nyelvek elsajátításának két módját említi: a direkt módszert és az elméleti módszert. A direkt módszert időigényesnek találja, és úgy véli, hogy nem érhető el vele megfelelő eredmény. Azt a nézetet vallja, hogy a tanulónak az intelligenciáját kell használnia, amikor egy nyelvet meg akar tanulni, és annak szerkezetét kívánja megismerni. Ez pedig csak a rendszeres nyelvtanra épülő feladatokkal érhető el. Megtudjuk továbbá, hogy az Élő Keleti Nyelvek Főiskoláján abban az időben mindkét nyelvtanítási eljárást használják. A francia anyanyelvű tanár az elméletet oktatja, a magyar lektor pedig az élő formáját.

A rövid bevezetés végén Sauvageot köszönetet mond a tanszék akkori lektorának, Gergely Jánosnak,⁶ aki tanácsaival segítette a könyv megírását.

Ezt a rövid kis részt követi az *INTRODUCTION* ('Bevezetés') fejezet, amelyben beszél a magyar nyelv eredetéről, annak jellemző sajátosságairól, valamint a nyelvemlékekről. A műfordító Sauvageot szól az olvasóhoz, amikor a magyar nyelv gazdag irodalmára hívja fel a figyelmet.

Mindezek után hozzálát a magyar *hangtan* bemutatásához. Sorra veszi a magyar betűket és röviden, világosan francia, illetve – ha a francia nyelvben ismeretlen fonémáról van szó, akkor – idegen nyelvi (angol, német, lengyel, török) példákkal szemlélteti a problémás eseteket a következőképpen:

⁶ Gergely János (1911–1996) zenetudós, nyelvész. Aurélien Sauvageot-val együtt az *Études finno-ougriennes* alapítója. A Párizsi Magyar Intézet egykori igazgatója, az Élő Keleti Nyelvek Főiskolájának tanára.

<i>ő</i>	<i>mint a francia zárt és hosszan ejtett eu a «jeu» szóban.</i>
<i>g</i>	<i>mint a francia gu (guerre, gare stb.)</i>
<i>h</i>	<i>mint az angol «home» vagy a német «Haus»</i>
<i>l</i>	<i>a mély hangrendű magánhangzók előtt és után mint a lengyel és a török «l»</i>

Ezt követően részletesen foglalkozik a hangrendi harmóniával, az illeszkedés szabályaival, valamint a mássalhangzók egymásra hatásával. Itt kap helyet a szótagolás és a helyesírás néhány fontosabb szabálya is.

4. A tananyag

4.1. Az első rész

A szerző a tananyagot két részre osztja, a részeket pedig leckékre tagolja. Az első rész 30 leckét foglal magában. Felépítését nyomon követhetjük a tartalomjegyzékben.

- 1^{er} leçon | Du prédicat*
- 2^e leçon | Du prédicat*
- 3^e leçon | Du prédicat*
- 4^e leçon | Du prédicat*
- 5^e leçon | Du complément d'objet*
- 6^e leçon | Des qualificatifs, Les possessifs*
- 7^e leçon | Du complément de nom*
- 8^e leçon | De quelques emplois des mots possessifs*
- 9^e leçon | De la négation*
- 10^e leçon | Des compléments circonstanciels*
- 11^e leçon | Des compléments d'orientation du verb*
- 12^e leçon | Des postpositions*
- 13^e leçon | Du passé simple*
- 14^e leçon | Du futur*
- 15^e leçon | Des pronoms personnels*
- 16^e leçon | Des pronoms personnels*
- 17^e leçon | Du conditionnel*
- 18^e leçon | De l'impératif*
- 19^e leçon | Des passés composés*
- 20^e leçon | Du gérondif*
- 21^e leçon | Des participes*
- 22^e leçon | De l'interrogation*
- 23^e leçon | Des démonstratifs*
- 24^e leçon | Des relatifs et des indéfinis*
- 25^e leçon | Du complément d'objet de 2^e personne*

26^e leçon | *Du comparatif et du superlatif*

27^e leçon | *De la possession*

28^e leçon | *De l'infinif possessivé*

29^e leçon | *De la numération*

30^e leçon | *Du potentiel*

Mint láthatjuk, a tananyag felosztása nyelvtani kategóriák alapján történik. Az első négy lecke foglalkozik az állítmánnyal. Először a névszói, majd a névszói-igei állítmány, végül az igei állítmány kerül bemutatásra. Már a második leckében megtaláljuk az összes igeidőt és módot. Az ötödik lecke a tárgy címet viseli, itt ismerkedik meg a tanuló az alanyi és tárgyas ragozás teljes paradigmájával, valamint az *ikes* igeik csoportjával is. A hatodik lecke tárgyalja a jelzők összességét, de a birtokos jelző külön leckét kap. A következő tananyag a tagadással foglalkozik, majd a tizedik leckébe sűrítve találjuk a határozókat. Ezzel a mondatban tárgyalása lezárul, és szófajteni ismeretek következnek. Az igeekötőkkel és a névutókkal vezeti be ezt a nyelvtani egységet, majd rátér az igeidők tárgyalására. Mielőtt az igemódokra kerülne a sor, a szerző két leckét szán a személyes névmások bemutatására. Ezután kerít sort az igeenevekre, majd újra a névmások következnek, ezúttal a kérdő, mutató és vonatkozó formái. A huszonhatodik lecke témája az összehasonlítás, ezt követi a birtokjel és ugyanitt kerül elő a birtokos névmás is. Az első rész a főnévi igenévvel, a számnévvel és a ható igével zárul.

A leckék szerkezeti felépítése

Az egyes leckék felépítése azonos módon történik. Explicit szabályokkal bemutat egy-egy nyelvtani témát, és gazdag példákkal illusztrálja. Ezek után a *VOCABULAIRE* ('Szójegyzék') következik, amely az adott nyelvtan gyakorlására készíti elő a szókincset. Ezt követi a *VERSION* nevet viselő fejezet, ahol az adott nyelvtan szemléltetését szolgáló magyar mondatok vannak. Ezeket a mondatokat nem helyezi szövegkörnyezetbe, izolált mondatok. Ezután fordításra szánt francia mondatok következnek a *THÈME* címszó alatt. A leckéket a *COMMENTAIRE* rész zárja, ahol szükség esetén kiegészítő magyarázatokkal szolgál a szerző.

A 17. lecke a feltételes módot tárgyalja öt oldalon át. A fejezet elején megadja a képzés szabályát, valamint megállapítja, hogy a feltételes módnak csak egy igeideje van, a jelen. (A feltételes mód múlt idejét az összetett múlt idő fejezetében tárgyalja.) Megjegyzi, hogy természetesen ebben a módban is létezik az alanyi és a tárgyas ragozás, majd megadja az *ad* és *kér* igeiknek a teljes paradigmáját, közte a *adnók* és a *kérnők* alakokat is – hozzátéve, hogy használatuk régies. Majd az *ikes* csoportra példaként a *fázik* és az *esik* igeik ragozását adja a következőképpen:

fáznám «j'aurais froid»
fáznál «tu aurais froid»
fáznék «il aurait froid»
fáznánk «nous aurions froid»
fáznátok «vous auriez froid»
fáznának «ils auraient froid»
esném «je tomberais»
esnél «tu tomberais»
esnék «il tomberait»
esnénk «nous tomberions»
esnétek «vous tomberiez»
esnének «ils tomberaient»

Felhívja a figyelmet arra, hogy a többes szám első és második személyű alakjai között nincs különbség alanyi és tárgyas ragozásban. Az ikes igék esetéhez hozzáfűzi, hogy csak az egyes szám első és harmadik személyű alakok térnek el a normális ragozástól. Megjegyzi, hogy a feltételes mód használatos a óhaj, kívánság kifejezésére: *szeretnék elutazni*, valamint a feltételezésre: *ha gazdag volnék, elutaznám*.

Ezek után a *VOCABULAIRE* részben előkészíti a fordításra szánt mondatokat. Néhány példa a megadott szavak és kifejezések közül: *zavar, mosolyog, szeret, megszerez, legjobb, valahova, öröm, lekötelez, egy-más, holnap reggel, ha, jobban, rosszkor, úgysem* stb.

A *VERSION* részben megadott mondatok a következők:

Ha ismernéd barátomat, megszeretném. Ha eljönnétek, nem zavarnátok bennünket. Ha holnap reggel érkeznék, rosszkor jönnek. Ha tudna, mosolyogna. Ha ismernéd az életemet, nem kérdeznéd. Nagyon leköteleznél, ha eljönnél. Ma még szeretnék cipőt venni valahol. Legjobb lenne, ha elutazna valahova délre. Úgysem értenéd meg, ha megmagyarázná sem. Mielőtt elmegyek, szeretnék még egyetmást megbeszélni veled. Én szívesen elmennék még valahova.

Ezt követően francia mondatokat ad a *THÈME* címszó alatt, ahol ugyancsak a tárgyaltnak nyelvtan megértésére szánt magyar mondatok megalkotását várja.

A *COMMENTAIRE*-ben három pontban egészíti ki a fentieket: megadja a rendhagyó ragozású *jön* ige jelen idejű alakjait, majd a feltételes mód alakjait. A második pontban a *lenni* igei alakjai kerülnek elő, magyarázza és szemlélteti a *lenne* és a *volna* alakok közötti különbséget. Megjegyzi, hogy az első reális, míg a második irreális feltételt sugall. A harmadik pontban a francia mondatok között szerepelt *midi* ('dél') szó toldalekolását világítja meg: *délre, délen, délről* stb.

4.2. A második rész

A második rész 15 leckéből áll:

31^e leçon | *De la structure des mots*

32^e leçon | *De la structure des mots*

33^e leçon | *De la structure des mots*

34^e leçon | *De la structure des mots*

35^e leçon | *De la structure des mots*

36^e leçon | *Des voyelles de liaison*

37^e leçon | *Des voyelles de liaison*

38^e leçon | *Des temps du verbe*

39^e leçon | *De la phrase*

40^e leçon | *De la phrase*

41^e leçon | *De la phrase*

42^e leçon | *De la phrase*

43^e leçon | *De l'ordre des mots*

44^e leçon | *De la formation des mots*

45^e leçon | *De la formation des mots*

Ebben a részben a szavak szerkezete öt leckét foglal magában, amelyben az ige- és névszótövek részletes vizsgálata történik, majd az ige- és névszótövek ideje kap egy fejezetet. A második részben a nyelvtan szemléltetésére már előkerülnek a szépirodalmi példák; sok esetben Kosztolányi Dezsőtől, Móricz Zsigmondtól, Nagy Lajostól, valamint Illyés Gyulától idéz. Az igeidők bemutatásánál található az alábbi példamondat:

Egész délután ott zsibongott benne a gyötrő érzés, hogy Linát megbántotta s úgy ment el hazulról. Most bevette magát az otthonba, ahogy fejest ugrik az ember. (Móricz Zsigmond: *Rokonok*. 100.)

Megállapítja, hogy négy múlt idejű cselekvés követi egymást ebben a két mondatban. A *zsibongott* előidejűséget fejez ki a második mondat *bevette* igéjével szemben. Ugyanakkor a *megbántotta* ige a *zsibongott*-hoz és a *ment el hazulról*-hoz viszonyítva egy korábbi cselekvést ír le. A magyar nyelvben mindhárom múlt idő azonos síkon történik. Ezért a francia nyelvű fordítónak nagy gonddal kell értelmezni a múlt idejű cselekvéseket. Annál is inkább, mivel múlt időt használ a magyar nyelv a jövő idő kifejezésére is, mint ahogy arra a Kosztolányi idézetben is rámutat:

Ha ezt elintéztém, nyomban ott leszek. Körülbelül egy félóra múlva. (Kosztolányi Dezső: *Tengerszem*. 63.)

Ezek után a mondatformálás elemi ismereteibe vezeti be a szerző a nyelvtanulót. Saját tapasztalata alapján tudja, hogy a magyar mondat megszerkesztése a tanulás folyamán mindvégig problémát jelent, így különleges figyelmet kap ez a terület. Sauvageot hangsúlyozza, hogy a magyar mondat szerkezete nem gépies, hanem szigorú architektúra szerint épül föl. A hangsúly arra a kifejezésre esik, amelyre a beszélő a figyelmet akarja felhívni, a másodlagos kifejezések hol előtte, hol utána állnak, ami bizonyos esetekben oda vezet, hogy a szavakat szigorú szabályok szabta sorrendbe kell állítani. A kifejezésmód információt hordoz, melynek tükröznie kell, milyen fontosságot tulajdonít neki a beszélő. Sauvageot szerint úgynevezett semleges mondat nincs is. Semmi sem közömbös. Kezdve rögtön az első szó első szótagján, melyhez meg kell találni rögtön a megfelelő hangfekvést. Bármit mond is az ember, azt gondolatban többé-kevésbé fel kell építeni. Éppen ezért, sokkal kevesebb a „klisé”, mint a francia nyelvben és főleg mint az angolban. Nem sokra jut azzal a nyelvtanuló, ha megtanul kívülről néhány előre gyártott mondatot, hiszen minden alkalommal az elejétől a végéig meg kell szerkeszteni a mondanivalót, figyelembe véve a szavak illeszkedési szabályait is. A rendelkezésre álló mozgásteret szigorú fegyelem uralja – nem úgy, mint a németben, ahol ha az ember az *Umgangssprache*től már eljut az irodalmi nyelvig, sokkal szabadabban mozoghat.

Megállapítja, hogy legyen bár egyszerű vagy összetett a magyar mondat, struktúrájában és szórendjében nagyban különbözik a franciáétól, ezért itt elsősorban olyan nyelvtani jelenségek kerülnek elő, amelyek a francia anyanyelvűeknek különösen gondot jelenthetnek. Hosszasan tárgyalja ezt a nyelvtani részt, és az átlagosnál nagyobb figyelmet kap az összetett mondat, ezen belül is a főmondatban szereplő utalószavak használata, hiszen ez a nyelvtani jelenség ismeretlen a francia anyanyelvű számára. Az alábbi néhány példa jól illusztrálja, hogyan próbálja a szerző a magyar mondat szerkezetét körülírni, világossá tenni:

arra gondolt, hogy gyermeke egyedül van (elle pansa (à cela) que son enfant était seul) arról, hogy ebből hasznot húzzon, hallani sem akart (Il ne voulait pas même entendre (parler) d'en tirer profit. = de ce là, à savoir qu'il tire profit de ceci, il ne voulait même pas entendre parler

Nekiünk mindenki annyit ér, amennyit a munkája (Illyés Gyula: Hunok Párizsban, p. 255.) Pour nous, chacun ne vaut ce que vaut son travail. Annyit «autant» amennyit «autant que »

Ritka az olyan búza, amelyben konkoly nincsen. «Rare est le froment dans lequel il n'y a pas d'ivraie» (az olyan búza «le froment tel que voilà», amelyben «dans lequel» Csak az olyan rokont szabad szeretni, akiből haszon van. (Móricz Zsigmond: Roknok, p. 228.) «Il n'est permis d'aimer que (le genre de) parent, dont on a profit » (az olyan rokon) « le parent du genre que voilà», akiből « de qui, hors de qui»

A második részt a szóalkotás módjainak ismertetésével zárja – utalva mindvégig a magyarnak mint agglutináló nyelvnek a jellegzetes tulajdonságaira. Gazdag példák-
kal szemlélteti a szóösszetétel mechanizmusát, bemutatja az új morfológiai egység
jelentéstartalmát, majd pedig megadja az elemek jelentését külön-külön:

almafa « *pommier* » (*fa* « *arbre* », *alma* « *pomme* »)
hófehér « *blanc comme neige* » (*fehér* « *blanc* », *hó* « *neige* »)
hitehagyott « *renégat* » (*hagyott* « *laissé, qui a laissé* », *hite* « *sans foi* »)
tejberizs « *riz au lait* » (*rizs* « *riz* », *tejbe* « *dans le lait* »)

Elemzi és szemlélteti a szóképzés módját, vizsgálja az alapszó és a származékszó
szófaját, a gyakoribb képzők alakjait, tótani viselkedésüket, szerkezetüket, funkci-
ójukat, jelentésüket:

hálátlan « *ingrat* » (*hála* « *reconnaissance* » + *-tlan* « *qui indique le manque* »)
legény « *gars* », *legényke* « *garçonnet* »
magyar « *hongrois* », *magyarság* « *qualité de ce qui est hongrois* »

A könyv utolsó lapjain francia, illetve magyar szöszedetet találunk.

5. Záró gondolatok

A legtöbb nyelvtanulónak az a legfontosabb célja, hogy az adott idegen nyel-
ven mihamarabb kommunikálni tudjon. Az itt bemutatott könyv nem a mai értele-
m-
ben vett nyelvkönyv. Itt nincsenek tipikus élethelyzetek, élőnyelvi szituációkat tük-
röző megnyilatkozások, de nem találunk országismereti információkat sem.

Visszatekintve a nyelvoktatás történetére tudjuk, hogy az elmúlt századok mód-
szertani sokszínűségében sokáig a nyelvtani-fordító módszer dominált, amikor is a
nyelvtan elsősorban logikai megközelítésű volt, és a nyelvoktatási eljárás legfonto-
sabb eleme a szabályokkal történő nyelvtanítás és a fordításon alapuló bevésés és
gyakorlás volt. Ebben a könyvben a szerző által sugallt módszer rokonságot mutat
a nyelvtani-fordító módszerrel annyiban, hogy a fordítás jelentős helyet kap a nyelv-
tanítás folyamatában, a figyelem a szerkezet, a forma, a szabályok felé irányul. De
itt mégsem a paradigmák memorizálása, a nyelvtan kedvéért megalkotott izolált
mondatok fordítása a cél, melyeknek a gyakorlati életben nem sok hasznát vehette
a nyelvtanuló. Jelen esetben sem kerülnek szöveggörnyezetbe a mondatok, de mégis
elevenek, s az adott időszakban még korszerűnek számítanak. Az is igaz, hogy a
könyv írója a beszélt nyelvvel szemben a nyelvtan tanítását részesítette előnyben, a
tökéletes nyelvtani rendszer átadására és megértetésére törekedett. Itt a nyelvész
alapossága van jelen. Ebben a könyvben egy francia anyanyelvű nyelvész, nyelvtan-

nár veti vizsgálat alá a magyar nyelvet; kiemel, összevet és magyaráz olyan nyelvtani jelenségeket, amelyek az indo-európai nyelveket beszélők számára ismeretlenek, és megértésük sok esetben nehézséget okoz. Sauvageot mindig azt vallotta, hogy egy nyelv szerkezetének titkaiba csak akkor tudunk behatolni, ha megkíséreljük a gyakorlati alkalmazását. Az ő szemében a legfontosabb gyakorlati alkalmazás a fordítás volt. Ezért tulajdonít a könyv kiemelt figyelmet ennek a készségnek a kialakítására.

A nem magyar származású nyelvészek közül kevesen ismerték olyan jól a magyar nyelvet, mint Aurélien Sauvageot. Ezt a tényt az itt bemutatott könyv is alátámasztja. A magyar nyelv rendkívül részletes bemutatásával, az egy-egy nyelvtani egységhez kapcsolódó feladatokkal a magyar nyelvre jellemző sajátosságokat tökéletes rendszerben láttatja.

Az Élő Keleti Nyelvek Főiskolájának – de jelenlegi oktatóhelyem, a strasbourgi Marc Bloch Egyetem Magyar Tanszékének – egykori hallgatói is rendszeresen használták ezt a könyvet a 60-as és 70-es években. Azok, akik még most is őrzik és ápolják magyar nyelvi ismereteiket, még mindig előveszik ezt a művet. Számukra – de méltán mondhatjuk, hogy napjaink nyelvтанára számára is – tekinthető ez a könyv egyfajta breviárumnak, melynek sorait újraolvassa az ember, hogy kérdéseire választ kapjon, vagy tudásában megerősítse. A *Premier livre de hongrois* a külföldieknek írt magyar nyelvkönyvkínálatunk különösen értékes darabja.

IRODALOM

- GERGELY J., SAKARI, A. 1958. *Vingt-cinq ans d'enseignement en France des langues finno-ougriennes*. Paris, Institut Hongrois.
- SAUVAGEOT, Aurélien 1988. *Magyarországi életutam*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- TOULOUZE, H. 1996. Le hongrois et les langues finno-ougriennes en France. *Études finno-ougriennes* XXVII. Paris–Budapest

Marton Enikő

Beszámoló egy új hungarológiai műhely születéséről

1. Az Europaeum Intézet

A Regensburgi Egyetem *Europaeum* Intézetét 2000-ben hozták létre azzal a szándékkal, hogy koordinálja az egyetem különböző kelet-európai egyetemekhez és intézetekhez fűződő kapcsolatait, s ösztönözzön újabb együttműködéseket. Felismerve, hogy az EU keleti bővítése miatt szükségessé válik, hogy egyetemi szinten lehessen ismereteket szerezni a kelet-európai térség nyelveiről, kultúráiról, az *Europaeum* létrehozásával a Bajor Oktatási és Kulturális Minisztérium tulajdonképpen a küszöbön álló változásoknak igyekezett elébe menni. Az *Europaeum* feladatának tekinti, hogy közelebb vigye egymáshoz Kelet- és Nyugat-Európát: a kontinens megosztottságának felszámolásához a tudomány, a kultúra eszközeivel igyekszik hozzájárulni. A kulturális rendezvények – kiállítások, tanulmányi kirándulások, tandem programok – szervezése mellett az intézet 2005 őszéig két képzési programért volt felelős: a *Bohemicum*ért, az egyéves, nyelv- és országismereti kurzusokat magába foglaló cseh programért és az *Ost-West-Studien* nevet viselő kétéves interdiszciplináris posztgraduális képzésért. 2005 őszén aztán tovább bővült a képzési kínálat, „*Ungarisch kompakt*” néven ugyanis új egyéves kiegészítő képzést hirdetett meg az intézet.

A program ötletét a kereslet szülte, hiszen egyre több megkeresés érkezett az *Europaeum*hoz, hogy különböző területeken szükség lenne olyan szakemberekre, akik saját szakterületükön kívül a magyar nyelvet és az ország sajátosságait is ismerik. Az „*Ungarisch kompakt*” program indításához szükséges vendégdocensi státusz finanszírozását a Robert Bosch Alapítványnál igényelte az *Europaeum* – két másik egyetemmel, a Lipcsei és a Chemnitzi Egyetemmel közös pályázatot benyújtva. A pályázat lényege az volt, hogy a Regensburgi Egyetem kínálta egyéves képzés a német munkaerőpiaci igényekre reagálva a magyar nyelvtanfolyamok és hungarológiai képzés közötti űrt hivatott kitölteni. A hagyományos nyelvtanfolyamokhoz képest egyrészt magát a nyelvet is magasabb óraszámban tanulják a kompakt kurzus résztvevői, másrészt az országismereti szeminárium keretében az ország történelmével, gazdasági, politikai, kulturális hagyományaival, jellemzőivel is behatóbban ismerkednek. A hagyományos hungarológiai képzésekhez képest pedig gyakorlatközpontúbb, hiszen a program kötelező részét képezi egy tíz napos tandem

és egy kéthetes nyári egyetem. A nyári egyetemen a lipcsei és a chemnitzi érdeklődők is részt vehettek, ezen kívül az őszi és a tavaszi félév után is egy-egy harminc órás intenzív magyartanfolyamon vehettek rész a saját egyetemükön. Miután a Bosch Alapítvány támogatásra érdemesnek ítélte a magyar vendégdocensi státusz létesítésére benyújtott pályázatot, valamennyi érintet érdeklődéssel várta, hogyan alakul majd a kísérleti jelleggel indított egyéves program.

Kiegészítő képzésről lévén szó, a hallgatóknak mindkét félévben három kurzust kellett teljesíteniük: egy magyar nyelvtanórát, egy beszédgyakorlat-órát és egy országismereti szemináriumot. A programot eredetileg a magyarul egyáltalán nem vagy csak kezdő szinten tudó hallgatók számára hirdettük meg; kiderült azonban, hogy több olyan magyar anyanyelvű diák is érdeklődik iránta, aki Németországban nőtt föl, esetleg német–magyar vegyes házasságban született, így a magyar nyelvet kiválóan beszéli ugyan, de magyarul írni-olvasni nem tud, s a magyar kultúráról is hiányosak az ismeretei. A hungarológia ügye nem engedi meg, hogy bárkit is elutasítsunk, így az eredetileg tervezett két csoport mellett egy harmadik, anyanyelvi csoportot is indítottunk. Az első „*Ungarisch kompakt*” évfolyam így összesen 20 diákkal indult. A kelet-európai nyelvi kurzusok létszámához és az egyéves program jelentette heti plusz hat órához képest ez a létszám föltétlenül öröndetes volt. A hallgatók túlnyomó többsége a bölcsészkarról érkezett (ketten a természettudományi karról, ketten pedig a közgazdaságtudományi karról). A diákok motivációit alapvetően két csoportba lehet sorolni: egy részük magánéleti okokból jelentkezett a programra, másik részük pedig a jobb szakmai előmenetel reményében. Ez utóbbi csoporton belül a többséget azok a bölcsészhallgatók alkották, akik a piacképesség reményében egy számukra különleges terület ismeretéről szerettek volna bizonylatot szerezni, míg a tanulmányaikat Kelet-Közép-Európa szakirányon folytató közgazdász hallgatók valamelyik szláv nyelv alternatívájaként választották a magyart.

2. A magyar nyelv tanítása Regensburgban

A kompaktkurzus nagy előnye, hogy a diákok a hagyományos nyelvtanfolyamok esetében szokásos heti kettő helyett heti négy órában foglalkozhattak a magyar nyelvvel. Erre az óraszámra szükség is volt ahhoz, hogy két félév elteltével számukra is érezhetően fejlődjön a nyelvtudásuk. Mivel a magyarok gyerekkoruk óta más nyelvcsaládokhoz tartozó, vagyis az agglutináló magyartól teljesen eltérő szerkezetű nyelveket tanulnak idegen nyelvként, a magyar egyetemistáknak a „szerkezeti átállás” már föl sem tűnik, amikor egy új nyelvet kezdenek tanulni. Más helyzetben vannak azonban a németek, akik idegen nyelvként is csupa a némettel strukturális párhuzamokat felmutató nyelvet tanulnak. Amikor húsz éves korukban először szembesülnek az egymást meghatározott rendben követő toldalékok sokaságával, bizony

sokan osztják Hanns-Hennig Paetzke, a magyar irodalom legjelentősebb kortárs német fordítójának benyomását:

Hogyan lehetséges hát belehatolni a magyar nyelv titkaiba, hiszen az agglutináció, a szótőhöz illesztett képzők hétepcséses titoknak tűnnek, s azt az érzést keltik, mintha hirtelenjében visszafelé kellene beszélnem (Paetzke 1995, 19).¹

Mit lehet tenni, hogy a kezdeti nehézségek ne szegjék kedvét a diákoknak? Sokat segít a humor, ha egyrészt Teller Ede véleményével kecsegtetjük őket, miszerint a magyar tudósok világra szóló eredményei a különleges gondolkodást igénylő agglutináló magyar nyelven való gondolkodással függenek össze; másrészt, ha a magyar nyelv nehézségeit a *mit dem klugen Vater, für keine kleinen Kinder* jellegű német szerkezetek miatti „bosszúként” értelmezzük. Valójában persze a fokozatosságot és a folyamatos ismétlést kell szem előtt tartani. A már megismert nyelvtani szerkezeteket folyamatosan ismételtetni kell, ha egyre több időt vesz is ez igénybe az órából. Mert amennyivel lassabban haladunk ezért az első félévben, annival gyorsabban haladhatunk a másodikban, amikor már bonyolultabb szerkezeteket is automatikusan tudnak használni a diákok.

Hasznosak – és az érdeklődést is ébren tartják – a fonetikai gyakorlatok. Akármilyen meglepő is, de egyetemisták is képesek örömeiket lelteni a kórusban történő ismétlésben. Ez főleg az első szavak kiejtésének gyakorlásakor fontos, amikor a kórusba szívesen belevegyülnek, de egyedül még nem mernének megnyilvánulni a csoport előtt. Dóla Mónika hasznos észrevétele, hogy ahol csak lehetséges, igyekezzünk vizuális segítséget is nyújtani a diákoknak. Az *a–á*, *a–ó* fonémák elkülönítését megkönnyíti, ha a kezünkkel mutatjuk, melyik hang képzésekor kell lényegesen nagyobbra nyitni a szánkat. A mondókák, versek (*Ádám bátyám; Jön a kocsi, megy a kocsi*) és a szósorok (*számár tanár*) gyakorlásának két pozitív következménye is van: a kiejtés javítása mellett a nyelv iránti érdeklődést is ébren tartják. A diákok kiejtésének javulása kihat a beszédpercepciójukra is, s egyre inkább képessé válnak ismeretlen szöveggörnyezetből is kiszűrni az általuk már ismert szavakat. E képességük fejlesztésére hasznos és népszerű gyakorlat a zenehallgatás, amikor a hallgatóknak kell „kihallaniuk” a szövegből a kezükbe adott dalszövegből előzőleg kihúzott, már tanult szavakat.

A Magyarországgal való kapcsolatot a kurzusok egésze alatt igyekeztünk fenntartani, hiszen fontos, hogy még a nyelvtani nehézségekkel küszködve se veszítsék szem elől a célt, egy még idegen nép és ország megismerését a nyelven keresztül. A motiváció szinten tartása és a nyelvoktatás hatékonysága érdekében – ahol csak

¹ Saját fordítás – M.E.

lehetett – igyekeztünk reáliákat felhasználni az órákon. Így a ...-nak/-nek hívják szerkezetet magyar hírességek újságokból kivágott fényképeivel gyakoroltattuk, a *szerepnék* ...-ni szerkezetet magyar vendéglők, színházak és mozik névjegykártyáival, a névutókat pedig magyar városok valódi térképeivel. Ezekre a kiegészítő anyagokra azért is nagy szükség volt, mert a magyar nyelvkönyvek vizuális megjelenése általában sok kívánnivalót hagy maga után. Egy nyelvkönyv esetében természetesen nem elsődleges szempont az esztétikum, de lehetőleg ebből a szempontból is versenyképesnek kell lennie a külföldiek számára készült magyar tankönyveknek. Ennél fontosabb lenne azonban, hogy a tankönyvek CD-melléklettel jelenjenek meg, ahogyan az a Nyugat-Európában forgalomban lévő nyelvkönyvek esetében szokásos. Nem marginális jelentőségű ez a technikai észrevétel, ugyanis a német és francia hallgatók a hangkazettákkal egyáltalán nem tudnak mit kezdeni, így – noha szívesen hallgatnának magyar nyelvleckéket – erre nincs lehetőségük.

A beszédgyakorlat-órákon tanultakról mindkét félév végén szóbeli vizsgán adtak számot a diákok. A vizsga anyagának összeállításakor az ECL nyelvvizsga szóbeli részét tartottuk szem előtt, mivel ezt a magyarvizsgát Németországban is több helyen le lehet tenni. Egy rövid ráhangoló beszélgetés után a hallgatónak a családját kellett bemutatnia, majd egy (a tanult témakörök valamelyikéhez kapcsolódó) képet kellett leírnia, végül egy (a vizsgáztatóval folytatott) párbeszéd során kellett bizonyítania, hogy alapvető helyzetekben magyarul is képes boldogulni. A vizsgák legfontosabb eredménye a diákok számára a vizsgaszituációban való boldogulás élménye volt, hogy ti. már az első félév végén képesek voltak húsz percen keresztül aktívan részt venni a magyarul folyó társalgásban.

3. A magyar országismeret tanítása Regensburgban

A magyar országismereti szeminárium tematikájának kialakítása során több – részben gyakorlati jellegű – problémára is reagálnia kell a lektornak. Az első feladat annak felmérése, hogy milyen előismeretekkel rendelkeznek a diákok. Fontos ez a felmérés, hiszen így kerülhetjük el a fölösleges ismétléseket, de az is kiderülhet, hogy alapos magyarázatra szorul olyasvalami, aminek ismeretét még a külföldiekről is feltételeztük. Célravezető módszer, ha az első alkalommal Magyarország-kvízt játszunk, melynek során mindenki elmondja mindazt, amit Magyarországról, a magyarokról tud. A felbukkanó neveket, évszámokat, eseményeket, helyszíneket elég, ha az ötletbörze végeztével rendszerezi a tanár. A diákok előismereteiről alkotott képhez hasonlóan fontos annak tisztázása, hogy mi az a tizennégy téma, motívum, ami köré szervezzük egy-egy félév szemináriumait. A feladat nehézsége, de egyben megoldása is abban áll, hogy kívülről kell a saját kultúránkra tekinteni. A külföldi egyetemisták számára ugyanis sok olyasmi is érdekes lehet, ami a magyarok számára nyilvánvaló. Petőfi és Arany

barátsága, a rendszerváltás után újra Mikulássá vált Téliapó, a majd másfél évszázados török uralom – néhány a Magyarországon magától értetődő kulturális-történelmi tények közül, melyek egy külföldi számára azonban magyarázatot kívánó érdekességek. De ahogyan észre kell venni a különlegeset abban, ami számunkra nyilvánvaló, úgy a felmerülő témák közötti válogatásra is képesnek kell lenni. Be kell érni azzal, hogy a magyar történelemből néhány kiemelkedő eseményt és alakot mutassunk be, mert a teljességre törekedve könnyen fölsorolássá válhat történelmünk bemutatása. A motívumok köré szervezett ismeretanyagra ezenkívül sokkal jobban vissza tudnak emlékezni a diákok. Érdemes tehát megfogadni azt a szakmai tanácsot is, hogy a történelmi eseményeket lehetőleg szemléltető anyaggal és kulturális beágyazottságukban igyekezzünk a külföldiek elé tárni (Szűcs 2001, 1227-1228). A kereszténység fölvételének jelentőségét, mindennek kihatását a magyar nemzet életére jól szemlélteti Benczúr festménye, az „István, a király”, az augusztus 20-i ünnepek. A tény, hogy az esemény 19. és 20. századi alkotókat inspirált, hosszas történelmi elemzésnél is hatékonyabban érteti meg a külföldiekkel, hogy mekkora jelentősége volt ennek a döntésnek a magyarság jövőjére.

A magyar országismeret közvetítésekor a kulturális különbségekre is tekintettel kell lenni, s reagálni is kell rájuk, mert így kerülhetjük el az esetleges félreértelmezéseket. A német hallgatókat lenyűgöző „Bánk bán” film előtt például tisztázni kell, hogy mit jelent, s mit nem jelent a kifejezés: „nemzeti dráma”. A huszadik századi történelmükkel küszködő németek számára ugyanis a dráma szüzséjét megismerve fölmerül a „nemzeti vérbosszú” értelmezés is. Fontos, hogy ilyen vitás esetekben több nézőpontot is ismertessünk, konkrétan a *Bánk bán* kapcsán például Paul Ginder (Ginder 1999, 191) és Nemeskürty István (1999, 57-59) egymással meglehetősen ellentétben álló értelmezését: míg az előbbi a magyar oligarchák barbár gyilkosságaként értelmezi Gertrúd halálát, az utóbbi sajnálatos, de érthető okokból bekövetkezett politikai merényletként látatja ugyanazt. A majd 800 évvel ezelőtti eseményekhez fűződő különböző értelmezések még inkább fölkeltek a külföldiek érdeklődését, s még érdeklődőbben fogadják be az egykori politikai, majd történelmi eseményhez fűződő kulturális asszociációkat. A nemzeti jelző magyarországi jelentését pedig József Attila 2006 óta németül is könnyen hozzáférhető *Hazám* című versével magyarázhatjuk el, amely átfogó és (érzelmileg is) mélyre ható magyarázatát adja annak, hogy mit jelent a **szolidáris** nemzet fogalma – azonosságot vállalni azzal a nemzettel, melynek pontosan látjuk a hibáit, bűneit is.

De a nemzeti szimbólum számba menő műalkotások mellett a mindennapi érintkezési formákkal is meg kell ismertetni a Magyarországon boldogulni kívánó külföldieket. Mivel a két ország között nemigen vannak extrém kulturális különbségek, az apró, de esetleg mégis kínos helyzetekhez vezető kulturális különbségek fölött gyakran átsiklik a figyelem. Ez lehet a magyarázata, ha a német kollégáját magyar

szokás szerint puszival köszönteni akaró magyar politikusnő közeledésére a német politikusnő német öleléssel válaszol. (A példa valós!) Szükséges tehát elmagyarázni a külföldieknek, hogy Magyarországon kinek jár puszi, és kinek kézfogás, hogy egy egyetemi csoporttársnőnek sohasem kívánnánk kézfogással boldog karácsonyt, s hogy egy félhivatalos találkozón a puszi nem érzelemnyilvánítás, csak jelzés értéke van, nem lehet hát olyan heves, hogy ölelésbe torkollik. Ugyanígy fontos felhívni a figyelmet arra, hogy a magyar nők számára nem emancipáltságuk megkérdőjelezése, ha a férfiak előre engedik őket az ajtóban, hanem alapvető, sőt elvárt udvariassági gesztus. Látszólag apróságokról van szó, de éppen az ilyen apróságokon múlik, hogy barátságosnak és udvariasnak vagy távolságtartónak és udvariatlannak tartja-e majd környezete az esetleg Magyarországon dolgozó külföldit.

4. Tandem és nyelviskola

A Regensburgi Egyetem „*Ungarisch kompakt*” programját gyakorlatközpontú képzésként hirdettük meg. A hallgatók mindkét félév végén Magyarországra utaztak, hogy célnyelvi környezetben gyakorolják a nyelvet, s hogy a gyakorlati tapasztalatokat szerezzék mindarról, amiről az országismereti szemináriumokon hallottak. Az első Pécs–Regensburg tandem (a szervezők által használt megjelölés mögött az a közös szándék rejlik, hogy évről évre sor kerül majd erre az együttműködésre) első fele 2006 márciusában volt. Ekkor tizennégy regensburgi egyetemista utazott Pécsre, hogy magyar tandempartnerével együttműködve feldolgozza az előzetesen egyeztetett témát. A hallgatók egyéni érdeklődésének megfelelően rendkívül színes volt a témaválasztás: volt, aki a baranyai németekkel, volt, aki Pécs környezetvédelmi intézményeivel, megint más a Magyarországon is működő német vállalatokkal foglalkozott a Pécsen töltött tíz napban. A regensburgi diákok Magyarországra utazásuk előtt mintegy két hónappal már információkat gyűjtöttek a választott témáról, s fölvtették a kapcsolatot magyar tandempartnereikkel, akik a hatóságoknál, a téma szakértőinél időpontokat egyeztettek számukra. A gondos előkészítésnek köszönhetően a terepen valóban az interjúkra, üzemlátogatásokra, személyes találkozókra koncentrálhattak a hallgatók. Tíz napos intenzív kutatásuk eredményeit a második félév országismereti szemináriumain referátum formájában osztották meg társaikkal, valamint írásbeli beszámolót készítettek a tandem során végzett munkájukról. A dolgozatba foglalt ismeretek mellett ugyanolyan fontos volt a magyar kultúrával való találkozás, főleg azon diákok számára, akik először jártak Magyarországon. A pécsiek regensburgi látogatására 2006 októberében került sor, a tandem a Pécsen kialakított keretek között zajlott. Az együttműködés során a magyar diákok elismeréssel nyugtázták, hogy a nyári egyetem látványos fejlődést eredményezett a regensburgiak magyar nyelvtudásában.

Ez a pécsi kollégák érdeme, akik a kéthetes – kifejezetten a Bosch Alapítvány támogatása – képzésben részt vevő hallgatók (a regensburgiak mellett még két chemnitzi egyetemista) számára tartott nyári egyetem alatt tanították a diákokat. A szintfelmérést követően két csoportban foglalkoztak a diákokkal, akik azon túl, hogy intenzíven foglalkoztak a magyar nyelvvel, újabb impulzusokat is kaptak, melyek hosszú távon kedvezően befolyásolják a Magyarországhoz fűződő viszonyukat. Az első (még kísérleti jelleggel indított) „*Ungarisch kompakt*”-ot a Bosch Alapítvány is sikeresnek ítélte, így a 2006/2007-es tanévben is támogatásra érdemesnek tartotta.

IRODALOM

- GINDER, Paul 1999. *Ungarn und Deutsche. Aufsätze zur donauschwäbischen Geschichte und Kultur*. Budapest, Fata
- NEMESKÜRTY István 1999. *Wir Ungarn*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- PAETZKE, Hans-Henning 1995. *Ungarisches Lesebuch*. Frankfurt am Main, Insel
- SZÚCS Tibor 2001. A magyar mint idegen nyelv leírásához. In: *Színes eszmék nem alszanak...* II. (Szerk.: Andor József – Szűcs Tibor – Terts István). Pécs, Lingua Franca Csoport. 1219-1230.

Novotny Júlia

Kovácsi Mária, Kozma Endre és Prileszky Csilla hozzájárulása a magyar mint idegen nyelv oktatásához¹

Szubjektív hangú visszaemlékezésemben három kitűnő hungarológus szakembert szeretnék megidézni, akik hozzám igen közel álltak, és sokat tanultam tőlük. 1980-ban, mikor először léptem a Nemzetközi Előkészítő Intézet Budaörsi úti épületébe, velük találkoztam először. Bár akkor Ginter Károly volt a tanszékvezető, Kovácsi Mária, a helyettese osztott be Prileszky Csilla mellé gyakorló tanárnak. Ő akkor egy arab csoportot tanított, mint általában szokott, és nagyon izgalmas volt belépni a fiúk elé; Csilla segítő utasításai alapján gyakoroltuk a nyelvtani formákat. Kozma Endre és Kovácsi Mária is ugyanabban a tanári szobában volt, ahova én is kerültem, és leginkább az volt az első benyomásom, hogy mindenén vitatkozni tudnak irtózatossá vehemenciával. Ezek az én személyes emlékeim, és most térjünk rá a címben megjelölt téma kifejtésére.

Mindenekelőtt életrajzi adataik: **Kovácsi Mária** (1938–2004) magyar–francia szakos (ELTE); 1967-től tanított a Nemzetközi Előkészítő Intézetben (NEI). **Prileszky Csilla** (1939–1995) magyar–arab szakos (ELTE); 1965-től oktatott a NEI-ben. **Kozma Endre** (1945–1997) magyar–orosz szakos (ELTE); 1969-től dolgozott a NEI-ben.

Kovácsi Mária eredetileg dramaturgnak készült, és az irodalmat (mind a magyar, mind a világirodalmat) alaposan ismerte. Csodálatos memóriája volt, fejből tudott versesköteteket. Akármikor tudott idézni bármiből.

Prileszky Csilla képzőművészeti középiskolába járt. Családja körében nagyon szeretett színházat rendezni. Egyszer abban a kitüntetésben részesültünk, hogy mi is részt vehettünk egy darabban, ami az intézeti tanításról szólt. Két előadás született; az egyiket a családja és a barátai körében adtuk elő, a másikat az évzáró ünnepség alkalmából a kollégák előtt. Nagy siker volt!

Műveiket összegyűjtve láthatjuk, hogy egyikük publikációs listája sem különösebben hosszú. De a mi diszciplínánkban – legalábbis korukban – meghatározóak voltak gondolataik, melyek főként a nyelvkönyvekben testesültek meg, s melyeket oktató munkájukban gyümölcsöztettek. Íme a három jegyzék:

¹ Elhangzott a VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson (Debrecen, 2006. augusztus 24.).

Kovácsi Mária:

Színes magyar nyelvkönyv – Magyar nyelvkönyv az orvosi szakirány számára NEI, 1982
Itt magyarul beszélnek. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1993

Tükör. 1999

A névszókhoz járuló határozóragok jelentéseinek rendszerezése. BBI, 2002

Prileszky Csilla:

A felszólító módú mellékmondat néhány kérdéséről. *NytudÉrt.* 83. 1974

Színes magyar nyelvkönyv – Orvosi szakirány. NEI, 1978

Színes magyar nyelvkönyv. Tankönyvkiadó, 1981

Színes magyar nyelvkönyv – Agrár szakirány. Tankönyvkiadó, 1981

Színes magyar nyelvkönyv – Bölcsész szakirány. Tankönyvkiadó, 1986

Hungarian words and pictures. Tankönyvkiadó, 1986

Halló, itt Magyarország! Akadémiai Kiadó, 1992

Kozma Endre:

Elmenni elmehetnek? Egy önálló fonológiai dallamtípus elemzése. *MNy.* 1981/2.

Színes magyar nyelvkönyv. Tankönyvkiadó, 1981

Hungarian in words and pictures. Tankönyvkiadó, 1986

Nyelvészeti alapismeretek. NEI, 1986

Igeragozási minták magyarul tanulók számára Kodolányi János Intézet, 1995

Építőkövek egy nyelvészeti – szemiotikai értekezéshez. *Intézeti Szemle* (Magyar Nyelvi Intézet) 1998. 5–41.

A továbbiakban részletesebben is szólnék fenti műveikről.

Kovácsi Mária *Magyar nyelvkönyv az orvosi szakirány számára* c. tananyaga „csak” az intézet hallgatóinak készült, de igen magas színvonalú volt. A 90-es évek elején készítettünk egy szókinskimutatást a szakirányok szerint (abban az időben a következő előkészítő szakirányok voltak az intézetben: bölcsész, jogász, közgazdász, orvosi, agrár, vendéglátós, műszaki), s abból kiderült, hogy az orvosi egyetemre menők tanulják meg a legtöbb szót, kifejezést, amit leginkább ennek a tankönyvnek köszönhetnek. A tankönyv nagyon magas mércét állított a tanulók elé; ez ugyan nehezítette a dolgukat, viszont az egyetemen megtérült a befektetés. A tankönyv függelékében található *A névszóragok használatának és a tankönyvben előforduló jelentéseinek rendszerezése*, amely olyan magas színvonalú volt, hogy Rácz Endre lektorként azt javasolta a szerzőnek, doktoráljon belőle. Kovácsi Mária nem szeretett a címeket, rangokat, inkább dolgozni, tanítani, szervezni vagy tankönyvet írni szeretett, ezért nem is tett eleget ennek a javaslatnak.

Az *Itt magyarul beszélnek* c. könyvet már a 80-as évek végén kipróbálhattuk az intézetben. Az első két rész az első félév anyaga volt, a második kettő pedig végül a bölcsészek második félévi tananyaga lett. Később még visszatérek ennek a tankönyvnek az újításaira.

A *Tükör* c. könyve az orvosi egyetem angol nyelvű hallgatói számára készült. Mivel a betegekkel az orvostanhallgatóknak beszélniük kell a III. évtől kezdve, a SOTE magyar nyelvórákat biztosított számukra. Természetesen az intézetbeli intenzív könyvek nem feleltek meg ennek a célnak, ezért fogott hozzá a szerző egy két-nyelvű tankönyv írásához (s ezért *Tükör* a címe). Az első kötetét az orvosi egyetem át is vette, de mire a szerző befejezte a könyvet, már átszervezték az oktatást, és nem talált kiadót a megjelentetésre.

A *névszókhoz járuló határozóragok jelentéseinek rendszerezése* c. művét már nyugdíjaztatása után írta, és a kiindulópontja a fent említett függelék volt. A változtatás leginkább a szókincset érintette, mert az első változat az orvosi szakirány szókincsén alapult, ez pedig a köznyelvén. Az én kérésemre foglalkozott vele újra, mert úgy gondoltam, hogy a *Felsőfokon magyarul* c. könyvemhez (Magyar Elektronikus Könyvtár, 2005) jól használható kiegészítést nyújthat majd.

Prileszky Csilla művei közül a felszólító móddal foglalkozó cikkét a *Magyar Grammatika* is jegyzi a bibliográfiájában.² A szerző alapvető megállapításokat tesz a felszólító mód mellékmondatbeli használatáról.

A legjelentősebb munkát, amiben Csilla is – társszerzőként (Kozma Endre, illetve Erdős József és Uhrmann György mellett) – részt vett, ti. a *Színes Magyar Nyelvkönyvet*, már 1980 szeptembertől tanítottuk. Én ebből tanultam meg a magyar nyelvet, a felépítését, és ebből értettem meg, hogy kell az anyanyelvemet kívülről szemlélni ahhoz, hogy át tudjam adni. Egy hihetetlenül következetes nyelvkönyv, amit máig használnak. Természetesen a több mint 20 év alatt mind a szókincs, mind a nyelvtanítási metódus nagyon sokat változott, de az biztos, hogy ebből a nyelvkönyvből – igaz, kemény munkával – bárki megtanulhatott magyarul; olyan kristálytiszta felépítésű képet kap a magyar nyelv szerkezetéről, ami nagyon segíti a továbbiakban.

A *Színes magyar nyelvkönyvből* nőtt ki a *Hungarian words and pictures*, amely ugyanazon az elven épült, csak a színeket kellett helyettesíteniük különböző vonalakkal.

S végül szintén a *Színesből* indult (de már csak ketten folytatták Erdős Józseffel) a *Halló, itt Magyarország!* című sikerkönyvük. A *Színes Magyar Nyelvkönyvet* más célra írták, mint a *Halló, itt Magyarország!* című könyvet. Az első egy 13–14 hetes intenzív kurzusra (heti 26–28 óra), egyetemi előkészítésre készült, míg a másik egyéni tanulásra; viszont koncepcionális alapjuk azonos.

Kozma Endre első megjelent írását Szende Tamással társszerzőként jegyezte. Abban az időben a hangtan érdekelt, ezért a *Színes Magyar Nyelvkönyvben* ő az in-

² Keszler Borbála (szerk.): *Magyar Grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000. 392.

tonációval foglalkozott. A mondatok dallamképlete – amit az első leckékben nagyon fontos megtanítani – az ő munkája. Ugyanígy a *Hungarian words and pictures*-ben.

A nyelvtanítás mellett a későbbiekben a bölcsészeknek kezdett tanítani nyelvtant, és ezért írt egy *Nyelvészeti alapismeretek* tankönyvet az intézet számára, ami rendkívül magas szintű volt. Néha meg is haladta a hallgatók képességeit. De azok, akik be tudták fogadni az ő bonyolult és elvont gondolatait, igazán profitáltak belőle azután az egyetemi tanulmányaik során.

Kozma Endre már a hetvenes években érdeklődött a számítástechnika iránt, akkor még lyukkártya-rendszerrel próbált szógyűjteményeket készíteni. A 80-as években a Commodore gépek után, a PC megjelenésével ő volt az első, aki ezekhez értett az intézetben, és tőle lehetett megtanulni a gépen való írást, szerkesztést. Személyes mentorom is volt ebben: ha megakadtam, akkor akár fel is hívhattam, s ő megmondta, melyik billentyűt nyomjam meg a továbblépéshez. Ennek kapcsán készítette el már számítógéppel az *Igeragozási mintákat*, amit igazából ő egy programnak tervezett, de szervezési, anyagi okok miatt ezt már nem tudta megoldani.

Csak halála után tudtuk megjelentetni az Intézeti Szemlében az „Építőköcek” c. elméleti munkáját. Érdeklődése a szemiotika felé fordult; ez már a *Nyelvészeti alapismeretek* c. tankönyvéből is látszott. Ezzel a filozófia és a nyelvészet határán mozgó munkát tett le az asztalra. Sajnos visszhangtalanul maradt, mivel igen szűk körű volt az Intézeti Szemle terjesztése.

Az alábbi táblázat a *Színes Magyar Nyelvkönyv* (SZMNY) és az *Itt magyarul beszélnek* (IMB) c. tankönyvek összehasonlítása: mindkettő csoportos (12–14 fő) 13–14 hetes intenzív tanításra (heti 22–28 óra) készült.

SZMNY	IMB
Közvetítő nyelv nélkül	Közvetítő nyelvvél: angol, francia, német, orosz, spanyol, koreai, kínai
Lineáris	Koncentrikus
Kérdőstruktúra	Mondatmodell
Tanár: főszereplő	Tanár: a gyakorlás irányítója, segítő

Kovácsi Mária új könyvével (mely a tanárok igénye szerint és/vagy a hallgatói összetétel szerint választható volt) nagy viharokat kavart az intézetben. Az addig megszokott frontális magyarázó oktatás helyett egy egészen másfajta beszélgetős tanítás került előtérbe. A cél az volt, hogy a mondatmodellek segítségével minél előbb alkossanak helyes magyar mondatokat. Ez gyakorlatilag már a második napon lehetséges volt. Nagyon nagy élményben részesültek így a hallgatók is és természetesen a tanárok is. Ugyanakkor sokaknak nehéz volt lemondani a jól bevált tanári attitűdről, ezért nem is kívántak tanítani Kovácsi könyvéből.

Végül röviden szólok egyéb tevékenységükről is. **Kovácsi Mária** tanszékvezető-helyettes, majd tanszékvezető, tagozatvezető is volt. 1993/94-ben felmentették, később visszavették tanszékvezetőnek, illetve tanácsadónak. Rettentő energiával és gondossággal végezte szervezői munkáját. Egyik óriási sikere az volt, amikor a tanulmányi osztálytól át tudta venni a csoportalakítás feladatát. Míg a hivatal a megérkező hallgatókból mechanikusan alkotta a csoportokat, hogy minél előbb megindulhasson a tanítás, Kovácsi nyelvek, előképzettség és a továbbtanulási tervek szerint csoportosította a diákokat. Lehet, hogy néhány nappal később kezdődött velük a munka, de azután bőven megtérült ez a késlekedés. A másik terület, ahol következetesen igényes volt a beosztottjaival szemben: a számonkérések, a vizsgadolgozások színvonala. Újabb és újabb ötletei voltak a vizsgák minőségének javítására.

A magyar mint idegen nyelv tanításának a hozzánk érkezett hallgatók érdekében minden intézeti fórumon – mondhatni – harcossá válnak. Nem volt könnyű ellenfél, sohasem adta fel, ha biztos volt az igazában, és ő biztos volt benne. Ezért aztán a rendszerváltás után az új, kívülről jött vezetés el is távolította az intézetből. Beosztottai, a tanárok mindent megtettek azért, hogy ez az igazságtalan és méltatlan állapot véget érjen, és visszahelyezzék. Ezt sikerült is elérni, de bizony sok idő és energia veszett el. Ahelyett, hogy újabb, a kornak megfelelő tananyagokat készítettünk volna, leveleket fogalmaztunk, a minisztériumba rohangáltunk stb. Mindez kb. másfél éves rémtörténet volt, ami természetesen Kovácsi Máriát is nagyon megviselte.

Prileszky Csilla a tanítás mellett fordított. Eredetiből fordította le az Ezeregy-éjszaka meséit (Atlantisz Kiadó, 1999). Miklós Tamást, a szerkesztőt idézem:

„Prileszky Csilla már tizenöt éve dolgozott a fordításon, a munka vége felé járt, amikor kiderült, hogy nincs kiadó, amely vállalkozna e mű megjelentetésére – még az sem, amelyik korábban biztatta, hogy kiadja. Pedig zseniálisan teremtette újjá a magyar mesenyelvet, és közben teljesen hűséges maradt az eredeti arab szöveghez. Az olvasó úgy érzi, mintha az Ezeregyéjszaka eleve ezen a nyelven született volna. Szerkesztőként nagy öröm volt ezzel a szöveggel dolgozni, kiadóként megtisztelt a fordító bizalma. Megígértem, hogy mindent megteszek a könyv megjelenéséért. Nyolc évbe tellett, míg előteremtettük a kiadás elindításához szükséges pénzt, és míg elkészülhettek a kontrollszerkesztési és más kiadói munkák. A szöveg végül meghozta az általános elismerést, de a fordító ezt sajnos már nem érthette meg. Több mint ötven recenzió, valamint film, rádióműsor jelent meg a műről, s külföldön is komoly szakmai visszhangja volt.”³

³ Magyar Narancs, 2002. augusztus 8.

Minket, kollégáit időnként abban az élményben részesített, hogy behozott egy-egy mesét, és fölolvasta nekünk.

Kozma Endre az Ungvári Egyetem magyar lektora volt (1989–1993). Hosszú évek után 1989-ben mehetett először magyarországi lektor Kárpátaljára. Nagyon keserves körülmények között, de emberileg nagy erőket megmozgatva dolgozott. Oktatási és szervezői munkája mellett Kovács Vilmosnak – a kárpátaljai magyar irodalom máig legjelentősebb alakjának – a mintegy másfél ezer oldalnyi kéziratát rendezte sajtó alá, s a kétkötetes mű a szerző halálának 20. évfordulója alkalmából, 1997-ben látott napvilágot a KMKSZ kiadásában *„Kik voltak...? Nyelv- és őstörténeti írások a honfoglaló magyarság kialakulásáról”* címmel.

Befejezésül **Kovácsi Mária** ritka nyilvános megszólalásainak egyikéből idézek, mert a jelenlevőknek nagyon emlékezetes volt. Nagyszerűen foglalta össze gondolatainkat nyelvünkről és tanári szerepünkről:⁴

„Volt gyerekkoromban egy mesekönyv – talán más is emlékszik rá, vagy kiadták később, nem tudom – az volt a címe: *Eszem-izsom ország*. Aki oda be akart jutni, nagy próbát kellett kiállnia: keresztül kellett rágnia magát egy irdatlan kásahegyen, ezzel bizonyítva, hogy bármit és bármennyit tud enni. Odabent aztán kolbászból volt a kerítés, aki egyszer bejutott, azt minden földi jóval ellátták, még a kezét sem kellett kinyújtania, elég volt kívánni valamit, az ott termett. Ilyen a magyar nyelv, és ilyen a hozzá vezető út. Sok olyan nyelvtanulóval találkoztam, aki nagyon nehezen nyelte a sok kását – pedig finom tejbekása volt, jól meg is cukrozták –, olyanokkal is, akik félúton feladták, bennragadtak a kásahegyben, de egy olyannal sem, aki a kezdeti nehézségeken túljutva ne érezte volna magát Eszem-izsom országban, ne szeretne volna, ne élvezte volna a magyar nyelv használatát, amikor már tudott bánni vele. Az európai nyelvekkel (csak azokról beszélhetek, amelyeket valamennyire ismerek, vagy ismerkedni próbáltam velük) mindez éppen fordítva van. Az út virágos réten vezető árnyas faszor, pacsirta szól a fákon, de egyre beljebb visz egy sűrű erdőbe, ahol aztán rájövünk, hogy kivéve, ha éveket töltünk ott – mármint az eredeti nyelvterületet jelképező erdőben – soha nem fogunk eligazodni benne, soha nem lesz igazán a miénk... A mesekönyvben egy kisfiú és egy kislány indult neki a kásahegynek. A kisfiú szeretett enni, átrágta magát, és hihetetlenül kövéren kigurult a túloldalon. A kislány rossz evő volt, és menthetetlenül beragadt volna, ha a kiskutyája nem lopózik utána, és el nem kaparja előle a kását, mögéjük hányva végig az úton. Így a kislány is megérkezett Eszem-izsom országba.

A magyartanárnak kell vállalnia a kiskutya szerepét. Alagutat kell fúrni a kásahegyben, amennyire csak lehet, elhárítani, elhalasztani a nehézségeket, hogy a tanuló ne adja fel.”

⁴ „Néhány gondolat a magyar nyelv oktatásának sajátosságairól.” Elhangzott: *A magyar mint idegen nyelv oktatásának helyzete Magyarországon* – A Magyar Nyelvi Intézet szakmai konferenciája (Budapest, 1999. január 28.)

A 8. szám szerzői

BAUMANN TÍMEA, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Hungarológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Szeminárium, Pécs (demonstrátor)

DACZI MARGIT, PTE IGYFK Idegennyelvi Tanszék, Szekszárd

FANCSALY ÉVA, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Finnugor Szeminárium, Pécs

CZ. FARKAS MÁRIA, Marc Bloch Egyetem, Strasbourg (Franciaország)

HORVÁTH JUDIT, Aarhusi Egyetem (Dánia)

JÓNÁS FRIGYES, ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest

KATUS ELVIRA, Veliko Tarnovoi Szt. Cirill és Metód Tudományegyetem (Bulgária)

KUZNETSOVA, MARGARITA, BDF BTK Uralisztikai Tanszék, Szombathely

MARKOVA, INDRA, Szófiai Ohridai Szent Kelemen Egyetem (Bulgária)

MARTON ENIKŐ, Universität Regensburg (Németország)

MOLNÁR MÁRTA, PTE BTK, Pécs (egyetemi hallgató)

NÁDOR ORSOLYA, Károli Gáspár Református Egyetem / Balassi Intézet, Budapest

NAGYHÁZI BERNADETTE, Kaposvári Egyetem PFK, Kaposvár

NOVOTNY JÚLIA, Balassi Intézet, Budapest

PALLA GYÖNGYI, PTE BTK, Pécs (egyetemi hallgató)

SCHMIDT ILDIKÓ, Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule, Budapest

SZENDE VIRÁG, Balassi Intézet, Budapest

SZŰCS TIBOR, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Hungarológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Szeminárium, Pécs

VADON ESZTER, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Hungarológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Szeminárium, Pécs (demonstrátor)

Útmutató

a *Hungarológiai Évkönyv* munkatársai számára

Szerkesztőségünk a **magyar mint idegen nyelv / hungarológia** témaköréből vár tanulmányokat, tankönyvelemzéseket, ismertetéseket (max. 25.000 n terjedelemben). Évente megjelenő köteteinkben rendszeresen közöljük a MANYE előző évi alkalmazott nyelvészeti kongresszusának hungarológiai szekciójában megtartott előadások írott szövegváltozatait is.

Minden írást elektronikus rögzítésben (számítógépes lemezen vagy e-mail küldeményhez csatolt RTF formátumban) kérünk. (Ha ábrákat, táblázatokat is tartalmaz, nyomtatott példányt is kérünk.)

Megújított formai követelmények:

- betűtípus: Times New Roman
- sortávolság: 1 (szimpla)
- szerző neve: **kurzív és félkövér**, középre zárva (16-os betűméret)
- cím: **félkövér**, középre zárva (16-os)
- szöveg: sorkizárással (12-es)
- lábjegyzet (automatikus beszúrással számozva): sorkizárással (10-es)
- irodalom: sorkizárással, 0,5-ös függő behúzással (10-es) – az alábbi minta szerint:

GIAY Béla – NÁDOR Orsolya (szerk.) 1998. *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Budapest, Janus/Osiris

SZILI Katalin 2002. A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Nyr.* 2002/1: 12-30.
- fejezetcímek: **kurzív és félkövér** (14-es); további tagolásban: kurzív (12-es)
- nyelvi példák (szövegben): **kurzív**
- értelmi kiemelések: **félkövér**
- hivatkozás szövegen belül: zárójelben a szerző(k) vezetékneve, évszám, oldalszám: (Szili 2002, 12)
- hosszabb szövegbeágyazott idézetek és összefüggő példaszorok: elkülönített bekezdésben (10-es)